



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus  
Urutaí**  
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO  
MÉDIO: a linguística textual como instrumento  
de promoção da cidadania**

**KYVY FERREIRA DOS SANTOS**

**Orientador:** Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Urutaí, agosto de 2023

**KYVY FERREIRA DOS SANTOS**

**PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: A  
LINGUÍSTICA TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO  
DA CIDADANIA**

*Orientador:*

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –  
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa  
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para  
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)  
2023

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

F237p FERREIRA DOS SANTOS, KYVY  
PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: a linguística  
textual como instrumento de promoção da cidadania /  
KYVY FERREIRA DOS SANTOS; orientador Cleber Cezar da  
Silva. -- Urutaí, 2023.  
139 p.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação  
em Ensino para a Educação Básica) -- Instituto  
Federal Goiano, Campus Urutaí, 2023.

1. Produção de texto dissertativo-argumentativo.  
2. Redação. 3. Exame Nacional do Ensino Médio. 4.  
Cidadania. I. Cezar da Silva, Cleber, orient. II.  
Título.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese   | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização  | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação  | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Sequência didática – Produção Textual |   |

Nome Completo do Autor: Kyvy Ferreira dos Santos

Matrícula: 2021101332140088

Título do Trabalho: PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: A LINGUÍSTICA TEXTUAL COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

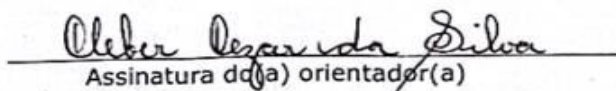
- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Urutaí – GO, 03 /10 /2023.  
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

  
Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 76/2023 - CREPG-UR/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

## PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

### ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos quatro dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e três, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, por videoconferência, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de dissertação em nível de mestrado, de autoria de Kyvy Ferreira dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania" A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, a dissertação foi APROVADA, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, na área de concentração em Ensino para a Educação Básica, pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até 60 (sessenta) dias da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos dessa dissertação em periódicos e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pelos membros da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome

Instituição

Situação no  
Programa

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano – Campus Urutaí	Presidente
Prof. Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM	Membro externo
Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . Vanessa Regina Duarte Xavier	UFCAT	Membra externa

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marco Antônio Franco do Amaral, Marco Antônio Franco do Amaral - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Triangulo Mineiro (1)**, em 28/09/2023 09:05:00.
- **Vanessa Regina Duarte Xavier, Vanessa Regina Duarte Xavier - 234624 - Professor de Língua portuguesa - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 04/08/2023 17:43:48.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 04/08/2023 16:02:47.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 517130  
Código de Autenticação: 5f84153d68



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação: PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**

**Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva**

**Autor: Kyvy Ferreira dos Santos**

**Dissertação de Mestrado APROVADA em 04 de agosto de 2023, como parte das exigências para obtenção do Título MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, pela Banca Examinadora especificada a seguir:**

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano - Campus Urutaí
Prof. Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM
Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Vanessa Regina Duarte Xavier	UFCAT

Documento assinado eletronicamente por:

- **Marco Antônio Franco do Amaral, Marco Antônio Franco do Amaral - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Triangulo Mineiro (1)**, em 28/09/2023 09:04:22.
- **Vanessa Regina Duarte Xavier, Vanessa Regina Duarte Xavier - 234624 - Professor de língua portuguesa - Universidade Federal de Catalão (35834377000120)**, em 23/08/2023 14:30:27.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 04/08/2023 16:03:49.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 517152  
Código de Autenticação: bdb4f508fc



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTÁI / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO -  
CAMPUS URUTAÍ

Programa de Pós-Graduação em  
Ensino para a Educação Básica

### FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano - Campus Urutai - PPG-ENEB

Discente: Kyvy Ferreira dos Santos

Título da Dissertação: PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania

Título do Produto: Curso de produção textual do gênero dissertativo-argumentativo para estudantes do Ensino Médio

Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

### FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

\*Mais de um item pode ser marcado.

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

( ) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.

( ) Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.

(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.

<p>Aplicabilidade - relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>(X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso - relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>( ) PE sem acesso.</p> <p>( ) PE com acesso via rede fechada.</p> <p>( ) PE com acesso público e gratuito.</p>
<p><b>FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)</b></p>	
	<p>( ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência - compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação - considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>( ) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>(X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:

Produto educacional de fácil acesso a docentes e alunos, bem explicativo e tem potencial para contribuir no processo ensino-aprendizagem na educação básica.

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva - Presidente da banca (Assinado eletronicamente)

Prof. Dr. Marco Antônio Franco do Amaral - Membro externo (Assinado)

eletronicamente)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanessa Regina Duarte Xavier - Membro externa (Assinado eletronicamente)

Urutaí-GO, 04 de agosto de 2023.

Documento assinado eletronicamente por:

- Marco Antônio Franco do Amaral, Marco Antônio Franco do Amaral - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (1), em 28/09/2023 09:02:55.
- Vanessa Regina Duarte Xavier, Vanessa Regina Duarte Xavier - 234624 - Professor de língua portuguesa - Universidade Federal de Catalão (35834377000120), em 04/08/2023 17:42:28.
- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 04/08/2023 16:04:52.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/08/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 517157

Código de Autenticação: 1ef5108990



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900

Dedico esta dissertação àquele que, mesmo com todas suas limitações, lutou para que eu fosse o primeiro da família a ter o ensino superior e para que eu chegasse até aqui hoje. Papai, onde quer que o senhor esteja, esse título de mestre – como o senhor sempre me chamava - É SEU. Obrigado por me ensinar a nunca desistir... Te amo demais! Também dedico aos meus vovôs Benedito e José que também cuidaram de mim e, com toda certeza, ainda cuidam do outro lado onde estão. Meus avôs amados, o neto de vocês venceu!

## AGRADECIMENTOS

A jornada de um pesquisador é um caminho árduo, exaustivo, e, na maior parte do tempo, solitário. Abdicamos de momentos com a família e amigos, perdemos noites de sono, travamos luta constante contra o tempo, pois é preciso devorar livros e artigos. Nem vamos falar dos artigos científicos que são o pesadelo de qualquer mestrando no período das disciplinas. No entanto, surgem oásis em forma de pessoas para nos dessedentar ao longo desse deserto, tornando-o um pouco menos árido. E é a elas que estes agradecimentos são direcionados.

Inicio por este que foi, sem sombras de dúvidas, a peça mais importante desta grande colcha de retalhos chamada dissertação. A ti, meu orientador/amigo/psicólogo/confidente/carrasco (brincadeira, mas pode ser verdade, mas é brincadeira) /cumplíce e outros inúmeros adjetivos, que agradeço profundamente por literalmente tudo que vivi neste dois anos e meio que dividimos juntos. Professor Dr. Cleber Silva é um dos seres mais sensíveis que encontrei dentro da academia. Seu profissionalismo é algo que salta aos olhos de qualquer um, pois é dedicado e extremamente disciplinado com tudo o que se propõe a fazer (rígido demais com prazos, mas isso é detalhe). No entanto, seu lado humano, faz encher meus olhos de lágrimas neste momento, porque segurou uma barra enorme comigo. Após a morte de dois cachorros, o término de um casamento, a perda dolorosa de meu pai, o desenvolvimento de uma ansiedade forte, Cleber segurou todas as pontas possíveis e me carregou nos braços em partes do percurso em que eu não conseguia andar. Serei eternamente grato por tamanha benevolência comigo, professor. Muito obrigado de todo meu coração.

Agradeço imensamente à minha família por tanto amor e suporte, não só no período do mestrado, mas em toda minha vida. Mamãe, a senhora é um dos motivos do meu respirar, das batidas do meu coração, uma das razões de eu lutar todos os dias. Sua história e sua força para superar os obstáculos são meu combustível na busca do melhor para nossa família. Te amo incomensuravelmente e te amarei por todas as vidas que tivermos juntos. Kyany, minha irmã, minha outra razão de vida, minha parceira em tudo, minha fã número 1, a você, meu amor, meu respeito e minha gratidão por me apoiar em tudo, por sustentar nossa escola praticamente sozinha nestes últimos dois anos. Obrigado por não me deixar desistir! Te amo. Agradeço à minha outra irmã, Fabíolla, por me dar três corações fora do meu peito, meus sobrinhos Lurian, Almir Júnior e Aline. É por vocês também que luto por uma educação transformadora, pois quero vê-los vencerem as barreiras dessa vida por meio do conhecimento. Amo muito vocês!

Mesmo não estando mais juntos, eu preciso externar o quão grato sou a você, Renan. O melhor namorado, amigo, companheiro, marido que alguém possa desejar. Você foi o primeiro a me incentivar a fazer o mestrado, estava sempre lá para me dar dicas e ajudar a organizar meus artigos, quando as crises de ansiedade vinham, me abraçava e estancava o choro, o desespero... vibrava comigo com as publicações, com as notas, com as conquistas. Enfim, é seu também este título e não seria justo você não estar nestes agradecimentos. Obrigado por tudo e por tanto, Rê.

O que seria da vida se não fossem os amigos? Sou profundamente grato pelos amigos incríveis que me sustentaram durante essa viagem. Marco Antônio, Cinthia e Rosangela foram grandes responsáveis pela minha entrada, permanência e saída do mestrado (não sei se agradeço ou se faço um despacho). Obrigado por contribuírem para minha vida acadêmica, mas mais que isso, por serem tão especiais em minha vida. Thaís e Junilson, o que dizer dessa dupla dinâmica de amigos, colegas de profissão e de trabalho? Sem sombra de dúvida, os melhores profissionais com quem já dividi o espaço escolar. Vocês me enchem de orgulho e de admiração, me fazem acreditar cada dia mais na educação e no ser humano, tornam os meus dias mais felizes por saber que vou dividir parte da minha vida ao lado de vocês. Recebam minha eterna gratidão por me socorrerem todas as vezes que gritei, principalmente nesta reta final em que as forças já haviam se esvaído. Gratidão, meus amigos. Por fim, aos meus parceiros de crime, às minhas duas outras espãs demais (eu sou a terceira), Lucas e Cássia. Quando minha bateria/força estava para zerar, uma mensagem surgia, um chamado para recarregar as energias com aquela conversa regada de risadas sem fim, música boa, comida gostosa e muito amor e outras “cositas más”. Como não amar vocês? Obrigado por sempre, por tudo.

Não há como deixar minha escola, Casa do Saber / *The Knowledge House*, de fora. A todos nossos colaboradores e professores. Vocês, de forma direta ou indireta, participaram deste processo e são parte importante desta conquista. Porém, tenho que enaltecer meus incríveis, brilhantes e extraordinários (leia-se também insuportáveis) alunos. Essa pesquisa só pôde ser idealizada por conta dos textos de cada um de vocês, os quais me deram a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e buscar respostas para o que me inquietava em relação à produção textual. O tio ama e valoriza cada um de vocês e serei extremamente grato por me deixarem participar pelo menos um pouquinho da vida acadêmica de vocês.

À escola-campo e às alunas que participaram da pesquisa. À escola, por abrir as portas, me proporcionar suporte e confiar em nosso trabalho. Às alunas, agradeço por me

proporcionarem o necessário para produzir a pesquisa e por toparem estar comigo nesse rolê. Valeu demais, meninas!

Uma gratidão imensa aos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa, oferecendo contribuições inestimáveis a esta dissertação, mas, acima de tudo, sendo sensíveis e humanos para com a incipiência e as limitações deste pesquisar. Vocês são necessários e essenciais dentro e fora da academia. Obrigado.

Por fim, agradeço a meu estimado Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, aos professores e colegas de sala, em especial a minha amiga e parceira de publicações Roquilane e a minha amiga Nathalia, por um crescimento enorme em minha vida acadêmica, profissional e pessoal. Estão eternizados nas páginas do livro da minha vida.

*“Se você assume que não existe esperança, então você garante que não haverá esperança. Se você assume que existe um instinto em direção à liberdade, então existem oportunidades de mudar as coisas”*

*-Noam Chomsky-*

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”*

*-Rubem Alves-*

# **PRODUÇÃO DE TEXTO: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**

## **RESUMO**

A presente dissertação tem como temática a produção de textos, mais especificamente os dissertativos-argumentativos como preparatórios para a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tem-se como objetivo geral analisar os motivos que levam alunos da 3ª série do Ensino Médio a produzirem textos que não recebem avaliação compatível com o esperado em bancas como o Enem. Para alcançar tal objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica fazendo uso de autores que discutem como a Linguística Textual pode auxiliar na tessitura de textos mais eficazes, como Serafini (1992), Possenti (2011), Marcuschi (2008; 2012), Geraldi (2001; 2004; 2011) e Koch (2004, 2017, 2020). Dividimos esta pesquisa em três etapas. A primeira tratou-se da Pesquisa Bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Na segunda etapa, realizamos uma Revisão da Literatura de possíveis produtos educacionais, dissertações e teses que já produzidas com a mesma temática. Na terceira, foi aplicada a Pesquisa de Campo no formato Estudo de Caso. Esta última subdividiu-se em três momentos: aplicação do Questionário Inicial; pesquisa na Escola Campo com a oferta de um Curso de Produção Textual (Aulas, exercícios, *feedbacks*, observações e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos); e produção e avaliação do Produto Educacional. A pesquisa se deu em uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Morrinhos, estado de Goiás, Brasil. Participaram dela sete alunas da 3ª Série do Ensino Médio. Ela se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades da escrita de textos do gênero dissertativo-argumentativo no Ensino Médio. Além disso, elaborou-se um conjunto de sequências didáticas que proporcionaram a ampliação do aprendizado dos participantes na produção do gênero dissertativo-argumentativo texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos. Como resultados, obteve-se progresso na elaboração do gênero nos simulados propostos no que tange à estruturação do texto – periodização e paragrafação – em consonância com o gênero e adequação da coesão e coerência textual. Chegou-se à conclusão, com a análise do questionário final, que o Curso de Produção Textual é um auxílio para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à produção do texto dissertativo-argumentativo para alunos da 3ª série do ensino médio.

**Palavras chave:** Produção de Texto dissertativo-argumentativo. Redação. Exame Nacional do Ensino Médio. Cidadania.



# **TEXT PRODUCTION: textual linguistics as an instrument for promoting citizenship**

## **ABSTRACT**

The present dissertation has as its theme the production of texts, more specifically argumentative-dissertative essays as preparation for the Essay Writing section of the National High School Exam (Enem). The overall objective is to analyze the reasons why 3rd grade high school students produce texts that do not receive an evaluation compatible with what is expected in examination boards such as the Enem. To achieve this objective, a bibliographic research was carried out using authors who discuss how text production and Textual Linguistics can assist in the weaving of more coherent texts, such as Serafini (1992), Possenti (2011), Marcuschi (2008; 2012), Geraldi (2001; 2004; 2011) and Koch (2004, 2017, 2020). We divided this research into three stages. The first is the Bibliographic Research, which is developed from already elaborated material, mainly consisting of books and scientific articles. In the second stage, we carried out a Literature Review of possible educational products, dissertations and theses that were already produced on the same theme. In the third, the Field Research was applied in the Case Study format. The latter is subdivided into three moments: application of the Initial Questionnaire; research in the Field School with the offer of a Textual Production Course (Classes, exercises, feedback, observations and the argumentative essays produced by the students); and production and evaluation of the Educational Product. The research was carried out in a state public school in the municipality of Morrinhos, state of Goiás, Brazil. Seven 3rd grade high school students participated. This research is justified by the need to broaden the horizons of teaching-learning of textual production, to assist in the development of writing skills in high school texts. In addition, a set of didactic sequences was developed that provided an expansion of the participants' learning in text production, covering the main difficulties encountered during the analyzed context, to serve as a pedagogical resource for teachers and as a subsidy for students. As results, progress was made in the elaboration of the essays in the proposed simulations regarding the structuring of the text - periodization and paragraphing - in accordance with the genre and adequacy of textual cohesion and coherence. It was concluded, with the analysis of the final questionnaire, that the Textual Production Course provides assistance in the development of the skills related to argumentative essay writing for 3rd grade high school students.

**Keywords:** Argumentative essay. Writing. National High School Exam. Citizenship.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Organização da Pesquisa .....	52
Figura 2 - Introdução escrita após a 2ª Aula.....	74
Figura 3 - Introdução reescrita após o <i>feedback</i> .....	75
Figura 4 - Resposta à questão 1, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual .....	109
Figura 5 - Resposta à questão 1, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual .....	109
Figura 6 - Resposta à questão 5, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual .....	113
Quadro 1 - Princípios e conceitos estruturantes do texto .....	36
Quadro 2 - Domínio da escrita de textos dissertativo-argumentativos.....	63
Quadro 3 - Dificuldades em produzir um texto dissertativo-argumentativo .....	64
Quadro 4 - Quantidade de textos dissertativo-argumentativo produzidos .....	66
Quadro 5 - Atividades que ajudam na hora da compreensão da proposta textual .....	68
Quadro 6 - Quais temas as alunas gostariam de dissertar e argumentar.....	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA .....</b>	<b>19</b>
1.1 DAS PARTICULARIDADES E DOS DESAFIOS DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	19
1.1.1 Gênero Dissertativo-Argumentativo.....	21
1.1.2 O Ensino de Produção Textual.....	23
1.1.3 Redação <i>versus</i> Produção Textual.....	27
1.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL.....	33
1.2.1 Linguística Textual e o Ensino do Gênero Dissertativo-Argumentativo nas Séries Finais do Ensino Médio .....	37
1.3 CIDADANIA: CONCEITOS E IDEIAS.....	42
1.3.1 Educação e Cidadania .....	44
1.3.2 O exercício da cidadania na escola pública por meio da Produção de Texto.....	48
<b>CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>51</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	51
2.2 LOCAL DA PESQUISA .....	53
2.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	54
2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	55
2.4.1 Questionário Inicial .....	55
2.4.2 Curso de Produção Textual .....	56
2.4.3 Textos Dissertativo-Argumentativos.....	58
2.4.4 Questionário Final .....	58
2.5 PRODUTO EDUCACIONAL .....	59
2.6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	60
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS E DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL .....</b>	<b>62</b>
3.1 QUESTIONÁRIO INICIAL.....	62
3.1.1 Sobre as dificuldades em produzir textos dissertativos-argumentativos.....	62
3.1.2 Sobre a experiência do aluno na produção de texto dissertativo-argumentativo ....	66
3.1.3 Sobre a compreensão das metodologias de aprendizagem .....	67
3.1.4 Sobre o entendimento das temáticas sociais nas provas de redação do Enem.....	70
3.2 CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DIÁRIO DE BORDO E OBSERVAÇÕES ...	72
3.2.1 Das Aulas Teóricas .....	72

3.2.1.1 Aula 1 - Tipo, gênero e estrutura.....	73
3.2.1.2 Aula 2 - Paragrafação, periodização e tópico frasal.....	73
3.2.1.3 Aula 3 - Assunto x tema e planejamento textual.....	76
3.2.1.4 Aula 4 - Panorama geral das competências na redação Enem.....	77
3.2.1.5 Aula 5 - Técnicas de introdução, desenvolvimento e estrutura da conclusão.....	79
3.2.1.6 Aula 6 - Competência 1 – Língua Portuguesa.....	82
3.2.1.7 Aula 7 - Repertório Sociocultural – parte da competência 2.....	84
3.2.1.8 Aula 8 - Coerência e Coesão – competências 3 e 4.....	85
3.2.1.9 Aula 9 - Leitura e interpretação da proposta e planejamento textual.....	86
3.2.1.10 Aula 10 - Produção da dissertação na prática.....	87
3.3 DAS PRODUÇÕES: PANORAMA GERAL E ANÁLISE DOS SIMULADOS.....	88
<b>3.3.1 Análise dos Simulados.....</b>	<b>90</b>
3.3.1.1 Análise do gênero e da estrutura.....	90
3.3.1.2 Coesão e coerência.....	96
3.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário Inicial.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário Final.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE F - Termo de Compromisso.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de produção de texto ainda persiste sendo objeto de estudo nas produções acadêmicas, uma vez que há um vasto campo de pesquisa, considerando a organicidade da prática da escrita. Dentre os autores que se debruçaram sobre essa temática, podemos destacar: Geraldi (2001; 2004; 2011), Koch (2004; 2017; 2020), Marcuschi (2008; 2012) Serafini (1992) Possenti (2011), os quais trazem ao debate acadêmico a necessidade de persistir na busca por métodos que auxiliem o desenvolvimento da escrita.

Com o advento da tecnologia, inúmeros benefícios foram trazidos, propiciando evolução em diversas áreas, como a da comunicação, a qual tornou-se dinâmica e instantânea. No entanto, ao lançar o olhar para o panorama do desenvolvimento das aptidões linguísticas, principalmente aquele relacionado à comunicação pela produção textual na Educação Básica, o que se percebe é um cenário desafiador, uma vez que há uma deficiência basilar por parte dos estudantes em realizar a confecção de textos que serão avaliados nos vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio - Enem<sup>1</sup>.

Desse modo, devido à instantaneidade e ao dinamismo das informações no ambiente virtual, esse processo de evolução tecnológica faz com que as aulas baseadas somente no material didático se tornem enfadonhas, aumentando o déficit de leitura e, com isso, a involução da capacidade analítica e dissertativa dos alunos. Assim, faz-se necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas e aplicadas na educação básica e propor caminhos alternativos para o ensino de produção de texto, focando em práticas embasadas principalmente nos princípios da Linguística Textual (LT) para o auxílio dos alunos em busca da confecção de textos mais coesos e coerentes.

Em tese, espera-se que os estudantes de Ensino Médio sejam capazes de ler, compreender, interpretar e produzir textos que atendam a parâmetros escolares e dos exames vestibulares e Enem. Infelizmente, a realidade das escolas públicas, em todo o Brasil, está aquém disso. Isso é constatado nas pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgadas pelo Ibope anualmente, que relatam um percentual considerável de pessoas com Ensino Superior (completo ou incompleto) que não podem ser consideradas plenamente alfabetizadas (INAF/BRASIL, 2018).

Visto isso, relacionamos as ideias anteriormente mencionadas à nossa prática docente. Como professor de Produção Textual em um cursinho específico para o ensino do texto

---

<sup>1</sup> Apesar de ser uma sigla que deveria ser escrita com letras maiúsculas, decidimos manter em minúsculas seguindo a escrita do Portal do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “Enem” ao longo de nosso texto.

dissertativo-argumentativo, e também em uma escola de ensino médio regular, por mais de 10 anos, este pesquisador percebe as dificuldades apresentadas pelos alunos quando dão início às aulas. Assim, nossa percepção é a mesma corroborada por Matêncio (1994) quando assevera que o ato da escrita, para ser efetivo, deveria ser focalizado como um processo, e não exclusivamente como um produto. Logo, percebemos a falta de habilidades básicas, não exploradas a fundo, como periodização, paragrafação e coesão, prejudicando diferentes etapas da produção, como o planejamento textual, rascunho e reescrita.

Este fato se dá, de acordo com Suassuna (2009, p. 4), porque “durante muito tempo, a prática da redação limitou-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto), em que o aluno deveria pôr em prática as regras gramaticais aprendidas num momento anterior”. Essa assertiva vai ao encontro do que Matêncio (1994) acredita ser o foco no produto, desconsiderando, assim, o processo interativo da produção escrita.

Uma possível explicação para a limitação das habilidades textuais dos alunos pode ser a prática do ensino, na maior parte do tempo, de técnicas redacionais nas aulas, baseando-se em manuais de Redação, o que diminui o foco no processo e valoriza o produto. Nessa lógica, a Produção de Texto, que é embasada na Linguística Textual (LT), possui o foco na elaboração da escrita, ou seja, no processo de construção do texto, e, por sua vez, deveria ser incluída, com mais ênfase, nas práticas de ensino da escrita em sala de aula.

Para Marcuschi (2008), a LT é a perspectiva que melhor embasa teoricamente o estudo do texto, no âmbito da sala de aula. Para ele, além da oralidade e da escrita, aspectos relativos à argumentação e ao raciocínio lógico são importantes no que tange ao trabalho com a língua materna.

Para Koch (2004), é sob a ótica da Linguística Textual que se investigam pontos como: processos comunicativos; análise do discurso; pragmática; teoria da enunciação; análise da conversação; bem como fatores semânticos e pragmáticos, os quais constroem o caminho mais eficiente para ensinar os estudantes a lerem, compreenderem e escreverem melhor.

Por esse viés, acreditamos que os pontos investigados pela LT contribuem também para a diminuição da desigualdade social, colaborando para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Além disso, em se tratando do Enem, uma das cinco competências avaliativas da redação, e que espera um posicionamento embasado nos preceitos da cidadania, é a elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Não obstante, segundo Vellei (2017), esta competência é a que se mostra com maior déficit de execução pelos estudantes, o que levanta questionamentos acerca da formação cidadã desses alunos. Em relação a isso, vale salientar o que está disposto no Art. 205, da Constituição Federal de 1988: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 94, grifo nosso). Logo, percebe-se, tendo em vista a dificuldade dos alunos em articularem uma proposta de intervenção, que o âmbito escolar ainda não proporciona meios para o exercício pleno da cidadania.

Levando em consideração a não utilização efetiva da Produção Textual nas aulas, em nível de Ensino Médio, e as baixas pontuações na prova de redação do Enem, elencamos as seguintes questões norteadoras para esta pesquisa: Quais as dificuldades que os alunos da escola campo encontram para produzir textos? De que forma essas limitações podem interferir no exercício da cidadania? Como podemos contribuir para a melhoria dessa formação textual na Educação Básica?

Realizamos, então, esta pesquisa ressaltando, também, a importância da leitura na isenção social de um sujeito. Padilha e Souza (2016, p. 01) defendem que é “[...] por meio da leitura que podemos criar cidadãos críticos, condição indubitavelmente indispensável para o exercício da cidadania”. Visto isso, encontramos na Linguística Textual a contrapartida para auxiliar na preparação de alunos do Ensino Médio, para a realização das produções textuais na escola e da prova de redação do Enem e de vestibulares, contribuindo para sua formação cidadã.

Esta investigação, então, tem como objetivo geral analisar os motivos que levam alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública a produzirem textos dissertativo-argumentativos que não recebem avaliação compatível com o esperado em bancas como o Enem. Além disso, como produto educacional, desenvolvemos um curso de Produção Textual, embasado em alguns princípios da Linguística Textual, de modo a auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita, contribuindo para uma formação cidadã. Como objetivos específicos, temos: a) investigar as principais dificuldades que os alunos selecionados encontram para produzir o texto dissertativo-argumentativo b) aplicar estratégias para o ensino de produção textual com base na Linguística Textual; c) auxiliar os alunos no desenvolvimento da cidadania por meio da produção de texto; d) elaborar um produto educacional, que consistirá em um conjunto de sequências didáticas que proporcionem tanto a ampliação do aprendizado

dos participantes com relação à produção de textos mais coesos e coerentes, quanto aos professores subsídios que os auxiliem na condução das aulas de Produção Textual.

Para alcançar nossos objetivos, realizamos uma pesquisa exploratória, utilizando-se dos procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, no formato estudo de caso, tendo como técnica de coleta de dados questionários e observações.

No primeiro capítulo, *Produção textual na perspectiva da linguística textual para a promoção da cidadania*, discorremos sobre a produção escrita do texto dissertativo-argumentativo na Educação Básica, fazendo também a diferenciação entre redação e produção textual. Além disso, discutimos como a Linguística Textual pode auxiliar no processo de escrita desse gênero, colaborando, assim, para a promoção e o exercício da cidadania dos educandos.

O segundo capítulo é relacionado ao percurso metodológico adotado. É feita a caracterização, o delineamento, a definição das etapas e dos recursos utilizados para a construção e o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, descreve o caminho de elaboração, de desenvolvimento e de avaliação da proposta educativa (Produto Educacional).

O terceiro e último capítulo apresenta os dados coletados com a aplicação do questionário inicial, o conteúdo das aulas aplicadas no formato do curso de Produção textual, a análise dos simulados e do questionário final.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades para a melhor escrita de textos dissertativo-argumentativos. A partir disso, espera-se também desenvolver uma melhora na análise de textos, possibilitando, assim, o desenvolvimento do senso crítico e a tomada de decisões em relação a temas sociais.



## **CAPÍTULO 1 - PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA**

O presente capítulo trata do referencial teórico de nossa pesquisa. Temos como objetivos compreender as estratégias para o ensino de produção textual com base na Linguística Textual e entendermos melhor sobre o desenvolvimento da cidadania por meio da produção de texto. Diante disso, seremos capazes de alcançar o segundo e o terceiro objetivos de nossa pesquisa, aplicando os conhecimentos aqui adquiridos nas aulas ofertadas para os participantes.

Encontra-se organizado em três seções temáticas: a) Produção Escrita: gênero dissertativo-argumentativo, redação *versus* produção textual; b) Linguística: A Linguística Textual e a produção de texto no Ensino Médio; c): educação e cidadania, o exercício da cidadania na escola pública por meio da Produção de Texto.

### **1.1 Das particularidades e dos desafios da produção escrita**

A prática da escrita principia-se desde cedo na vida enquanto partícipes de uma coletividade que está em contínua interação (SILVA, 2014). Não obstante passarmos nove (9) anos no Ensino Fundamental, inúmeros são aqueles que começam o Ensino Médio com dificuldades para produzirem um texto, o que é crítico, dada a relevância da produção textual quando a questão é a criação da identidade cultural de um país.

O texto está intimamente introduzido na nossa sociedade, seja ele na comunicação oral, seja na escrita (SILVA, 2014). É a partir da língua, e por intermédio dos textos, que é possível a comunicação de uns com os outros. Portanto, descrevendo um pouco acerca dessa importância, a escrita está vigente na vida da maioria das pessoas, seja de modo direto ou indireto, à guisa de exemplo, por meio de fôlderes que recebemos nas ruas, de panfletos, de cartas que escrevemos, de receituários médicos, de mensagens de *e-mail*, *direct* ou de *WhatsApp*, de artigos de opinião, de notícias, dentre outros, ou seja, por meio de vários gêneros textuais.

O procedimento de preparação de textos em sala de aula pode ser efetivado com diferentes gêneros textuais, desde que o discente tenha ciência de qual é o desígnio do seu texto e compreenda os seus conceitos para a elaboração de um texto de qualidade (SILVA, 2022). Nessa direção, percebe-se que, para alguns, a aula de português é considerada como uma aflição ao passar dos anos, especialmente no Ensino Médio. Nesse estágio da vida escolar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), é permanente a retomada dos

conteúdos relativos a normas gramaticais, a leitura e interpretação de texto descontextualizado da realidade do alunado.

No entanto, para conseguir atingir, com proeminência, as perspectivas que a disciplina de Língua Portuguesa sugere, é cobrado do educando comprometimento e prática (SOARES, 2014). Contudo, via de regra, é possível supor que uma das razões que condicionam os discentes a se sentirem cansados ou desanimados vem a ser a forma como os conteúdos são desenvolvidos em sala de aula. Por esse motivo, é crucial que o educador dessa área torne sua aula cada vez mais desvolta, admitindo, de tal modo, “conquistar” o aluno e aperfeiçoar o aprendizado da língua e o ensino da produção textual em sala de aula.

Quando perguntamos aos nossos alunos sobre produção de textos, são correntes respostas como: “texto é um amontoado de frases”, “texto é um acumulado de orações”. Entretanto, não se deve limitar a esse panorama de texto, porque, efetivamente, texto não é apenas uma reunião de frases, haja vista que há textos que são formados por uma única frase.

Marcuschi (2008, p. 72) conceitua texto da seguinte forma:

O texto é a consequência de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral marcantes por seus veículos com o mundo no qual ele surge e funciona. O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.

Ao fazer o processo de leitura e a compreensão de um texto, deve-se sempre estar diligente ao texto como um todo e jamais a frases soltas, já que esse conjunto de frases está conectado entre si e seus sentidos se completam, designando completude ao texto. O papel do texto é alcançar um diálogo entre o autor e o leitor e, além do mais, é de suma importância que a utilização do texto seja feita na sua integridade, contemplando várias significações, a conjuntura envolvida, havendo uma influência mútua entre autor – leitor – texto e uma comunicação entre eles.

Assim, é pela junção dessa gama de interações que os textos têm uma importância sociocultural, pois transcorrem na sociedade e abarcam todas as culturas, todos os contextos. Em relação a isso, Koch (2017, p. 13) indica que

**O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha experiência dentro de um processo interacional.** Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza. (grifos nossos)

De tal modo, Koch (2017) compreende que um texto não é escrito ao acaso, tudo que é produzido está coadunado à bagagem que o autor traz consigo, à relação com a fala do outro e à junção constituída em uma ramificação chamada de conversação, que vai acoplando um enunciado a outro. Assim, para alguns alunos, a produção de textos é considerada como uma punição, sem relevância e valor para as suas vidas. Dessa forma, uma parcela dos alunos só realiza as atividades de produção de texto pensando naquela nota que a elas será atribuída, construindo-as despreocupadamente, sem qualquer atenção à sua tessitura.

Essa desmotivação sentida pelos estudantes é ocasionada devido à bagagem com foco no produto e não no processo que eles transportam em todo o percurso da Educação Básica. Ou melhor, a falta de leituras, de prática textual, de domínio de habilidades na escrita, de atividades que os entusiasmam, são condições frequentes e que ocasionam um grande prejuízo, posto que o aluno precisa sair do Ensino Médio sabendo ler e escrever eficazmente.

No ensino de produção de texto, é comum que os educandos mostrem uma dificuldade de expor opiniões no momento da efetivação da escrita e, dessa maneira, não conseguem se comunicar através das palavras. As dificuldades existentes no trabalho com a produção de texto estão conexas à finalidade da escrita, uma vez que, não havendo conexão por parte do aluno com aquilo que se produz – não se percebendo uma finalidade para a realização de tal ato – o processo se torna árduo e sem motivação. Por isso, é preciso enfatizar aos alunos a relevância do aprendizado da escrita e de suas benesses tanto para si quanto para a sociedade na qual se está inserido.

### **1.1.1 Gênero Dissertativo-Argumentativo**

Nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso que haja uma boa orientação para a efetivação das atividades. O educador precisa estar ciente acerca das concepções de escrita e da complexidade dos processos que abarcam a ação de escrever na esfera escolar. É aí que entra a modalidade de comunicação – a escrita – pois ela é ímpar na vida do indivíduo e, acima de tudo, é uma das formas de deixar registrada a nossa comunicação e interatuar nas práticas sociais.

Sabe-se que, durante o percurso escolar de cada sujeito, a escola propõe o desenvolvimento de cidadãos críticos e proativos. Para que isto aconteça, de fato, a disciplina de Língua Portuguesa entra, por meio do ensino da produção de textos, desenvolvendo a escrita dos alunos. Dessa forma, seu objetivo é torná-los comprometidos com os discursos que

produzem, para serem partícipes de díspares práticas e atividades sociais, através da escrita de diversos gêneros textuais.

No entanto, o texto não calha como algo que o aluno produz com a preocupação em inter-relacionar-se com o outro, mas algo a ser avaliado. Para ele, trata-se de uma prática mecânica e vaga, com o singular objetivo de agradar o professor e atingir uma nota. De acordo com Geraldi e Citelli (2004, p. 128), “Na redação, não há um sujeito que diz, porém, um aluno que devolve ao docente a palavra que lhe foi dita pela escola”. Assim, a redação dos educandos é estritamente tecnicista, para a demonstração do aprendizado peculiar de padrões gramaticais. Assim, ao se deixar suprimida a maneira criativa do indivíduo-aluno, este se torna passivo.

Para tanto, para ter a participação com aplicabilidades sociais da escrita, precisa-se ter o mínimo de ciência dos gêneros textuais que serão selecionados de acordo com a atividade que será realizada. Para Bakhtin (2011), o domínio do gênero é relevante para que o diálogo se constitua e se organize com confiança. Ou seja, trata-se de um domínio não só das condições textuais, mas das condições discursivas da produção. Neste percurso que abrange os gêneros de texto, pautaremos-nos naquele que é o objeto de nossa pesquisa: o dissertativo-argumentativo.

Quanto à estrutura desse texto a ser elaborado pelo aluno, deve ser a seguinte: introdução, desenvolvimento e conclusão. De acordo com Serafini (1992, p. 52), um texto “[...] é convincente quando leva o leitor, pouco a pouco, a aceitar sua tese.” Dessa forma, no exame do Enem são oferecidos aos partícipes textos motivadores com o intuito de permitir a reverberação do assunto em evidência e orientá-los em sua escrita. Apesar disso, observamos a dificuldade dos alunos, que, muitas vezes, ficam presos aos textos-base, ou acabam reproduzindo fragmentos na sua produção textual.

Durante muitos anos, esse gênero de texto foi estudado no Ensino Médio tendo como objetivo levar o aluno à aprovação no vestibular. Porém, essa realidade mudou e, desde 2009, com a reformulação do Enem, houve transformações no modo de ingresso ao Ensino Superior. De acordo com Araújo *et al* (2017, p. 61), esse gênero, nessa nova configuração, ganhou

[...] ainda mais evidência, por ser o texto solicitado pelo Enem e, também, por ser a única forma de avaliação de escrita de um exame que apura as habilidades de leitura através de questões objetivas. Assim, podemos dizer que o candidato tem, nessa atividade de produção, a oportunidade de demonstrar efetivamente suas habilidades enquanto usuário da língua (aquele que lê, reflete, posiciona-se sobre determinado assunto e escreve) e não apenas falante (aquele que exerce habilidades de leitura instrumental).

Nesse ínterim, esse gênero ganhou a utilização de uma nova terminologia – texto dissertativo-argumentativo, um gênero característico para o Enem. Por essa via, a prática de

produção do texto dissertativo-argumentativo não é somente exigência para o ingresso ao Ensino Superior, mas passa também a ser uma maneira de condição plena de cidadania, visto que, nessa configuração, compreende-se a escrita como prática social, verdadeiramente para além do espaço escolar (extramuro).

De acordo a Cartilha do Participante (BRASIL, 2020, p. 15), o texto dissertativo-argumentativo necessita fundar-se em argumentos para

[...] influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo.

Daí em diante, vemos que, para o aluno alcançar o desempenho de um texto coeso, coerente, imparcial, deve-se atentar para a condição gramatical, para a estrutura do texto e para os contextos, porque uma defesa superficial desses pontos pode obstaculizar a qualidade da produção.

O texto dissertativo analisa, interpreta, elucida, coaduna e avalia as informações a respeito de um dado tema. Destarte, mostram-se argumentos a favor ou contra, com a finalidade de sair em defesa de uma posição diante de um assunto proposto. Ou seja, esse gênero textual consiste na defesa de uma opinião através de contextos e elucidações, assinalados pela defesa de um entendimento, na tentativa de convencer o leitor, sendo nesse aspecto argumentativo.

Não resta dúvidas de que o texto dissertativo-argumentativo é composto para defender um ponto de vista específico. Atuando conforme essa crença, Marcuschi (2008) corrobora que os gêneros abarcam temas socioculturais e cognitivas, ocasionando uma sequência de comunicação, com o desígnio da persuasão por meio de determinadas táticas.

Dessa forma, deve-se partir do pressuposto de que a língua escrita e a produção de texto são atividades cognitivas e sociais primordiais para a interação de uma sociedade letrada, e ensinar isso aos discentes é obrigação da escola. Por mais simples que se possa parecer, produzir textos requer inúmeras habilidades e estas nem sempre são aprendidas na espontaneidade.

### **1.1.2 O Ensino de Produção Textual**

O ensino de produção textual insere-se no ensino de Língua Portuguesa, que é estruturado, curricularmente, em diferentes instrumentos normativos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996), configurando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), que afirmam que a “área de Língua Portuguesa focaliza a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 58). Nessa direção, cabe à escola organizar o ensino de produção textual, para que sejam desenvolvidos conhecimentos discursivos e linguísticos que tomem o texto como unidade do trabalho pedagógico, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem.

O ensino da escrita de textos deve ser estruturado dentro de uma proposta que vise ao desenvolvimento de habilidades e competências educativas multidimensionais, com base em perspectivas sócio-histórica, cultural e construtivista-interacionista. Isso faz parte da abordagem cognitivista que influencia o campo educacional desde a década de 1980 (SILVA, 2022), promovendo mudanças conceituais e paradigmáticas em todos os aspectos e áreas pedagógicas, principalmente, no ambiente escolar e nas interações entre os sujeitos.

Os diferentes pensamentos e abordagens pedagógicas perpassam as relações interpessoais dentro da escola, provocando divergências nas concepções docentes e nas práticas de ensino. Dentre as abordagens que direcionam os currículos e as práticas escolares, assim como o pensamento pedagógico brasileiro, a organização curricular e as metodologias de ensino, destacam-se duas, que se opõem filosófica, política e pedagogicamente. São as tradicionais/tecnicistas e as cognitivistas, uma vez que estas destacam o interacionismo entre o sujeito e o objeto, sendo o aprendizado o resultado da assimilação de conhecimentos e da modificação de estruturas mentais pré-existentes, e aquelas que primam o objeto, o conhecimento, em que o aluno é um simples depositário do conhecimento adquirido por meio da escola (SANTOS, 2005).

O ensino de produção de texto relaciona-se à Linguística Textual, que se fundamenta na concepção interacionista e sociodiscursiva da linguagem (BRONKART, 2012), com base nas abordagens cognitivistas e no paradigma construtivista. Porém, essa disciplina opõe-se aos princípios e às concepções tradicionais, que trabalham com a segmentação dos contextos de leitura, com a mecanização dos processos de leitura e escrita, valorizando aspectos semânticos, gramaticais, estéticos, mas que ignoram a percepção de que a língua e a linguagem são

produções sociais, não elementos isolados constitutivos de gramáticas e regras da Língua Portuguesa.

Geraldi e Citelli (2004) fazem uma comparação entre as dificuldades experimentadas pelos estudantes e pelas escolas, quando observam que os percalços na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes resultam de sua realidade social; assim também, em situação semelhante, o ensino de produção de texto enfrenta dificuldades para superar os “ranços” das ideias tradicionais na prática pedagógica. Esse entendimento é ilustrado pela declaração de que “[...] a miséria social e a miséria da língua confundem-se” (GERALDI; CITELLI, 2004, p. 14), a ponto de transformar as práticas de leitura em instrumentos tradicionais de alienação<sup>2</sup> e de exclusão escolar, pois se desvencilham da realidade dos estudantes, para privilegiar os métodos de ensino e o controle das mentes “mediócras”.

Como observa Kellermann (2009, p. 1)

A instituição escolar está incluída neste contexto “miséria”, pois a mesma esquece que educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico; e assim vamos vendo professores de português ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas que passam anos de suas vidas tentando acertar o sujeito de uma oração, mas nunca serão o sujeito de suas próprias histórias.

Então, é preciso que o ensino de produção textual desenvolva princípios e conceitos estruturantes do texto, com a mesma força que explora a realidade, o universo e o contexto dos indivíduos que aprendem. Essa prática deve promover a experimentação, desenvolvendo as metodologias já existentes que, de certo modo, limitam o estudante em sua autonomia de construção de uma identidade inventiva, para que encontrem, nesse âmbito do ensino, meios para expressarem de diferentes formas seus pensamentos.

Isso proporcionará a superação das deficiências observadas por Geraldi (2011) ao analisar a geração de novos autores que, diante das grandes invenções tecnológicas, perderam

---

<sup>2</sup> Usamos o termo alienação, mesmo sabendo que ele possui alguns significados diferentes em nossa língua, porque entendemos que as práticas de leitura podem se transformar em instrumentos de mecanização do saber, a ponto de separar aquilo que o estudante faz daquilo que ele gostaria e sabe fazer, uma vez que as atividades de criar, inventar, transformar, planejar, atribuir significados e sentidos para o que faz são características da natureza humana, como acreditava Karl Marx, ao definir o termo alienação para falar do que o capitalismo fazia com os homens em relação ao trabalho alienante (GODOY, 2019). Por esse motivo, a palavra alienação foi usada, tomando por empréstimo as elaborações marxistas sobre alienação no trabalho, considerando que a forma de quebrar e superar essa alienação, em relação às práticas de leitura, seria transformar o contexto da sala de aula e das concepções docentes, com os conceitos e paradigmas cognitivistas e com a implantação de aulas onde a natureza criativa, inventiva e transformadora dos estudantes fosse motivada.

o potencial de crítica, de participação e construção coletiva, de dizer, de forma clara e precisa, o que sente, o que pensa e o que vê, pois

Não falta quem diga que a juventude hodierna não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença. E, para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulandos, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc (GERALDI, 2011, p. 33).

Essas percepções trazem novamente ao centro das análises a necessidade de pensar em estratégias de ensino de produção textual que rompam o tradicionalismo, para abranger as visões sociointeracionistas e histórico-culturais. Estes dois enfoques, segundo Soares (2014), envolvem, na cena da construção do conhecimento, os sujeitos, suas histórias, suas necessidades, seus conhecimentos, os contextos em que estão inseridos, os saberes formais e estruturados e, concomitantemente, definem as intenções educativas de cada ação, a fim de que seja possível firmar e atender diretrizes educacionais, mas, ao mesmo tempo, as necessidades de aprendizagem de cada sujeito.

Uma das grandes dificuldades no ensino de produção textual, quer seja na Educação Básica, quer seja na Superior, é despertar o gosto e o prazer pela leitura de diferentes gêneros e tipos textuais, assim como vencer a insegurança para escrever aquilo que se pensa. É importante distinguir a linguagem por suas funções, importância e uso, pois, segundo Geraldi (2011), ela é expressão do pensamento; instrumento de comunicação e estratégia de interação, uma vez que nos distingue das demais espécies animais e permite a construção de muitas possibilidades de aprendizagem e ensino.

Por sua dinamicidade e capacidade de conter todas as criações humanas, a língua é o elemento da aprendizagem, que a estrutura e a organiza, para ampliá-la (GERALDI, 2011). Por isso, é importante ressaltar que o repertório de cada aluno deve ser respeitado, visto que ele representa uma gramática de sentidos exclusivos, para os grupos que a constroem. Na perspectiva de ensino interacionista e sociocultural, a gramática de repertórios tem função política, desalienadora e promotora de diferentes culturas, histórias, linguagens e expressões, podendo ser um instrumento de libertação dos oprimidos (FREIRE, 1987) e de mudanças sociais coletivas (MÉSZÁROS, 2000).

Considerando essa necessidade de tomar como ponto de partida os conhecimentos dos estudantes e suas conjunturas nas aulas de produção de texto, para torná-las significativas e com



sentidos próprios para cada estudante, Rocha e Silva (2017) verificam que a Linguística Textual toma o texto como linha central e como forma de materializar a língua, e o modo de comunicação e expressão do pensamento, das interações e de representação das situações. Para os autores,

O texto é, pois, a materialização máxima da língua. Na comunicação, o todo significativo pode ser verbal e não verbal. Nas palavras de Koch (2014), a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Com isso, a teoria do texto está permeada por um viés interdisciplinar, visto que lança olhares para uma gama de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, fatores que complementam a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística. São vários os aspectos multiculturais que configuram um texto, pois o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo de forma escrita ou falada. As questões sociais, cognitivas e interacionais fazem com que os estudos da LT transformem o texto em um canal estruturado da seguinte forma: processo/ ação/ interação. Isso faz com que a LT represente um marco nas novas vertentes da linguística moderna (ROCHA; SILVA, 2017, p. 28).

A partir dessa ideia, da materialidade das situações reais, entende-se que o ensino de língua, de modo geral, deve levar aquele que escreve a desenvolver habilidades de ler, em primeiro plano, o mundo a sua volta, de definir o que e como quer dizer algo, sabendo que sua escrita será lida por alguém, que ela é feita e interessa a uma terceira pessoa. E, como percebeu Marcuschi (2012, p. 33), essa corrente linguística “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos”. Nessa direção, um dos trabalhos principais do ensino de língua e, conseqüentemente, de produção textual é levar o estudante a ler, uma vez que a leitura é a primeira atividade de um escritor. Se não se aprende a ler, a escrita é deficiente e não há uma construção de bases (ROCHA; SILVA, 2017).

### **1.1.3 Redação *versus* Produção Textual**

Com o crescimento das teorias de abordagem cognitivistas, o ensino de Língua Portuguesa começou a ser orientado pelos instrumentos normativos, demarcando mudanças nos métodos e propósitos do ensino, assim como a promoção de reflexões entre os profissionais sobre as mudanças paradigmáticas que ocorriam em todas as esferas sociais. Esse processo se deu a partir da redemocratização do país, da construção de novos parâmetros e diretrizes curriculares, que resultaram da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996). Todo esse trajeto histórico começou a refletir-se,

lentamente, nas práticas docentes e nas mudanças curriculares e de perspectivas político-educativas.

Após a década de 80, várias modificações nas práticas de ensino de produção textual foram introduzidas. À medida em que as reflexões sobre o cotidiano, sobre as necessidades dos educandos, sobre a precariedade da educação e dos direitos humanos, e, mais recentemente, sobre sexualidade foram evoluindo, foi mostrado que a escola não pode ficar alheia à realidade. Ela deve trazê-la para a sala de aula, tornando-a ponto de partida das conversas e da despolitização dos currículos, dos conteúdos e do rigor das gramáticas carregadas de regras e caminhos de reprodução de lógicas de dominação e de rejeição das culturas diferentes da burguesia (ROCHA, 2022).

Quando a gramática contextualizada tomou o lugar da tradicional, abriu-se espaço também para a dos sentidos, das performances, aquela que acolhe os saberes dos sujeitos e suas culturas, suas linguagens, suas histórias, seu regionalismo (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008). Na verdade, ocorreu uma mudança progressiva, iniciada por movimentos de professores envolvidos com as pedagogias cognitivistas, que pôs em evidência a oposição de dois termos relacionados à escrita de textos que são a Produção Textual e a Redação.

Nessa ordem, para preparar os estudantes do Ensino Médio para seleções e provas como as promovidas pelo Enem e para o Mercado de trabalho, a escola assumiu a responsabilidade de levar os estudantes a produzirem textos de diferentes gêneros textuais (OLIVEIRA; CABRAL, 2017). Sob a lógica desse exame, sobre o qual não pretendemos versar por ora, para não descontinuarmos o tema, a palavra redação passou a ser usada para indicar um campo de saber ou uma disciplina isolada, como é a Língua Portuguesa ou a Matemática.

Sobre o assunto, Cruz (2005) observa que a palavra redação passou a ser usada desde o final da década de 1970, quando o decreto 79.298 de 24/02/1977 a transformou em modalidade de avaliação, incluída, obrigatoriamente, como parte de provas de vestibular. Pensando em preparar os estudantes para essa nova modalidade de avaliação, apresentam-se inúmeros manuais de redação com propostas de escrita e sugestões de técnicas para auxiliar os estudantes na organização de ideias para produção de redações lógicas, claras e bem elaboradas estruturalmente. Esses manuais propunham o ensino de redação centrado em três tipologias textuais: a narração, a descrição e a dissertação. O ensino da escrita de redações voltava-se para respaldar as escolas em relação à responsabilidade com a aprovação de um número maior de estudantes nos vestibulares.

Há que se considerar, de fato, que existem distinções entre os termos Redação e Produção de Texto e não só em relação ao seu significado linguístico, mas à toda sua carga histórica e ideológica.

Aqui estabelece-se as diferenças fulcrais entre Redação e Produção Textual. Por não se tratar de uma questão meramente terminológica e por essa distinção ser importante, pois este trabalho visa apoiar-se mais na Produção Textual como embasamento de nossa investigação acerca do papel importante da escrita como instrumento de formação cidadã, traremos a visão de alguns autores que discorrem sobre essas duas formas de produção escrita.

Geraldi (1997) estabelece uma diferença entre produção de textos e redação. Ele diz que escrever redação é produzir texto para a escola e a produção textual é a produção de textos na escola. Assim, segundo o autor, por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto, seja na modalidade qual for, é preciso que:

a. se tenha o que dizer; b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e. se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (GERALDI, 1997, p. 160).

Visto isso, percebe-se, pela ótica do autor, que há muito mais escrita para as questões escolares, como obtenção de nota, do que escrita que tenha o fim da formação da escrita e faça sentido ao aluno, a qual se caracterizaria como produção textual na escola.

Geraldi (2011) ainda assevera que a produção de textos na unidade escolar não costuma, em uma quantidade expressiva, estar relacionada a situações reais ou do cotidiano dos alunos, ou seja, não têm a ver com a realidade dos alunos, o que traz desinteresse ao dissertar sobre o tema. Além disso, essas produções, na maioria dos casos, são lidas pelo professor (quando há tempo para tal), o que dá a ideia de que não há muita importância no que se escreve, corroborando o pensamento de que o texto é somente uma forma de obtenção de nota.

Para Antunes (2008), no que tange à Redação, tem-se o texto como algo estático e pontual, tornando-se um ato mecânico com início e fim em um intervalo de tempo dado pra sua realização.

De acordo com Cruz (2005), na Redação, visa-se mais aos seus aspectos gramaticais; as aulas são baseadas em manuais de técnicas de redação; não há trabalho de reescrita dos textos; os textos têm uma nota máxima a ser alcançada; aprende-se a fazer redação para se sair bem nas provas. Já na Produção Textual, estuda-se a relação entre forma e conteúdo, em diálogo constante com o aluno; as aulas são baseadas em livros de teoria textual; encara-se a reescrita

como fundamental no processo de autoavaliação; o foco vai além de alcançar a nota máxima, o importante é evoluir na escrita; os textos são encarados como um exercício da cidadania do aluno; aprende-se a produzir textos para interpretar melhor os vários discursos e, com isso, tornar-se mais reflexivo e crítico.

A autora supracitada, em investigação em duas escolas do município de Tangará/MT, com cinco professores de “Redação”, elencou em sua dissertação contrastes entre um professor de Redação e um professor de Produção de Textos. Ao longo de sua observação, a pesquisadora declara que só conseguiu assistir a aulas tradicionais de Redação e que o conceito de Produção de Texto esteve somente no campo teórico, não sendo colocado em prática pelos participantes.

Geraldi (2004) entende que a redação poderia ser escrita por dois tipos de sujeitos, aquele que escreve com autonomia, com liberdade, porque domina as regras da língua escrita, a partir dos elementos gramaticais instituídos, e o segundo, que possui dificuldade de se apropriar dessa gramática convencional, embora possa aprender as regras e sujeitar-se a elas, porém sem nenhuma capacidade de se apropriar delas.

Ainda segundo Geraldi (2004), os resultados das redações, das produções escritas, dependem das experiências que os aprendizes constroem, sendo também produtos da sociedade de classes. O aluno que se apropria da gramática o faz, porque os conhecimentos expostos fazem parte de sua realidade, apresentam a linguagem com a qual ele está acostumado, a linguagem da burguesia, do homem branco, rico, heterossexual. O outro pode ser o aluno trabalhador, pobre, preto, nordestino, por exemplo, e toda a linguagem daquela gramática parece-lhe estranha, passível de ser aprendida, mas alheia à sua realidade (ROCHA, 2022).

Em sua dissertação, Cruz (2005) analisa as ideias de Geraldi (1997) a respeito do ensino de produção de texto e de redação. Sob suas perspectivas, a prática de produzir textos está contaminada pelas abordagens tradicionais, assim, a produção de texto não é trabalhada como uma prática social, mas como “episódios de reprodução” que priorizam os exercícios gramaticais e o registro de conteúdos previstos pela escola. Isso traz a ideia de que a produção de textos representa uma cobrança da escrita, como forma de avaliação e como atividade exclusivamente escolar, destituída de contextualização e de conexão com a sociedade além-muro da instituição educacional.

Para lançar luz à distinção entre redação e produção, Cruz (2005), apoiada nas ideias de Geraldi (1997), apresenta algumas condições importantes para se produzir textos, sendo, segundo a autora,

[...] necessário que se tenha “o que dizer”, “uma razão para dizer”, que “o locutor se constitua como tal” e que “saiba escolher estratégias adequadas”, de acordo com suas necessidades para a escrita. Ao produzir um texto escrito, é preciso, então, levar em conta as condições propostas pelo autor. Para tanto, é preciso que o professor permita ao aluno que se constitua como sujeito de suas produções, de seus discursos, e que realmente produza seus textos dentro de uma situação real de comunicação, sabendo para quem dizer, e, sobretudo, o que dizer, utilizando, como destaca o autor, de estratégias adequadas para tal. Nessa perspectiva, são levadas em consideração as funções da escrita, as variações linguísticas, a intencionalidade e a imagem do interlocutor, que pode ser real ou virtual (CRUZ, 2005, p. 24).

Para Britto (1983/2012), a prática de produção de texto é a mesma da redação, ambas se relacionam ao ensino da norma, buscando a aprendizagem de aspectos de ortografia, concordância, regência e com os tipos textuais narração, descrição e dissertação.

Nosso posicionamento, enquanto professor e pesquisador, alinha-se com o de Geraldi (1997), o qual afirma que a produção de textos deve ser vista como um processo dinâmico que efetiva a produção de discursos, permitindo ao sujeito apresentar pontos de vista, vinculados a um certo nível de formação discursiva e que possa apresentar trabalhos autênticos. Nesse aspecto, o texto é um processo de concretização dos discursos, por meio da interlocução, com ciência da real função da escrita em suas diversas situações de uso, sendo, ao final, uma atividade dialógica, na qual a linguagem é usada como recurso de promoção da interação humana.

Na produção textual, como já referido, os estudantes são levados a outro tipo de experiência com a língua e com as linguagens, haja vista que ela se estende para além da experiência gramatical e semântica, abrindo as realidades, as necessidades e os interesses dos estudantes, das comunidades e dos professores. Com a introdução de atividades que afastem os estudantes das fórmulas prescritas e normativas da escrita, mais associadas às aulas de redação tradicional, é preciso pensar no desenvolvimento de habilidades e competências dissertativas (SOARES, 2014).

Nesse sentido, é necessário promover uma reflexão sobre a responsabilidade do professor e da escola em relação aos propósitos da escrita, o que se pretende que o aluno desenvolva em si mesmo, reconhecendo os elementos presentes em sua pessoa, em sua natureza, ao criar palavras, frases, histórias ou se posicionar, apresentando sua opinião sobre diferentes assuntos, temas ou situações.

As dificuldades para se posicionar frente aos temas apresentados nas provas do Enem, por exemplo, poderiam ser superadas se o aluno fosse levado a reconhecer que, no processo de produção textual, há várias pessoas envolvidas, quer seja, o autor-pessoa; o autor-criador; o ouvinte/leitor; o próprio texto e a realidade/contexto em que o texto é escrito e depois para onde

será levado, lido, conhecido. Esses conhecimentos podem ajudar o estudante a se posicionar como autor-pessoa (que se envolve com o tema) e como autor-criador (aprende a se distanciar dos temas e assuntos para conseguir criar, projetar, entrar em outros domínios), para, a partir disso, ser capaz de “sair de si mesmo, deslocar-se, colocar-se no lugar do outro” (SOARES, 2014, p. 28), analisando o mundo sobre diferentes óticas e lugares e apresentando respostas para os problemas identificados e apontados.

Leite (2011) entende que o ensino de produção de texto é necessário para que sejam desenvolvidas habilidades e competências linguísticas voltadas para leitura e escrita, buscando a superação de vícios incorporados por essa geração de crianças, adolescentes e jovens adultos nascidos e criados na era das tecnologias e da rapidez e aligeiramento de aprendizagens. Parte desses sujeitos são adeptos do imediatismo e das fórmulas prontas e, em se tratando de texto, são tragados pelos manuais de redação ao invés de adentrarem aos meandros da produção textual.

Pela ótica de Geraldi (2001, p. 128), “[...] na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. Logo, pode-se concluir que a prevalência desse sistema é para a escrita destinada à unidade escolar, ao professor que irá corrigir e aplicar uma pontuação à redação, limitando o escrever, enquanto prática cidadã, às repartições internas da escola.

No caso da produção textual, o sujeito escreve a partir de seu contexto social, de suas ações em relação à cultura e identidade para alguém que lerá sua composição além do professor. Esse sujeito fala, a partir de um lugar onde outros já falaram e exerce mudanças sobre o que já foi dito, atualizando sua herança cultural (GERALDI; CITELLI, 2004). Esse lugar de fala é priorizado e pensado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN), cuja função é “[...] fornecer subsídios didático-pedagógicos para a concepção de currículos e, ainda, para a produção de materiais didáticos adotados nas escolas” (DONADEL; CHAVES, 2015, p. 1087).

Esses parâmetros se baseiam na linguística discursiva (por exemplo, a pragmática, a linguística textual e a análise do discurso) por causa de sua estruturação, que permite entender que só é possível realizar uma atividade discursiva, se houver um texto inserido dentro de um contexto amplo (sócio-histórico) e em determinada circunstância de interlocução. Seus resultados e propostas podem fornecer ao professor inúmeras possibilidades metodológicas, em âmbito didático.

No entanto, existe uma necessidade de analisar o contexto escolar, para observar se as práticas educativas em torno do ensino de produção textual focam o pleno desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas e discursivas, garantindo o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9394/96 em seu Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para isso, é preciso entender como Koch (2020, p. 44), na concepção interacional da língua, que quando “[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente nele se constroem e por ele são construídos”.

Nesse sentido, as escolas não podem reduzir suas ações, voltando suas preocupações para o processo de formação de competências didático-pedagógicas. Não se deve visar somente a aprovação em testes e avaliações, assim como inúmeras instituições de Ensino Médio se posicionam, para preparar seus estudantes para alcançarem as melhores pontuações no Enem.

Então, há que ser feito um trabalho de conexão de saberes e de sequenciamento de conhecimentos, para que todos os aspectos que constituem o texto, a língua, as linguagens possam ser explorados e desenvolvidos continuamente, até alcançar estágios e dimensões mais aprofundadas, porque nunca se completa o ciclo da aprendizagem, na medida em que somos seres inacabados e aprendemos tudo e sempre (FREIRE, 1987).

Bulhões e Mendonça (2017) defendem que não se deve tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É preciso, portanto, que haja um balanceamento entre ensinar regras gramaticais e aplica-las nas produções textuais.

## 1.2 A Linguística Textual

A Linguística Textual (LT), que ascendeu ao posto de Ciência, surgiu no continente Europeu, em meados da década de 1960, revolucionando o estudo do texto. Anteriormente à estruturação da LT, segundo Santos *et al.*, (2021, p. 131), “Os estudos linguísticos focavam nos elementos frasais, desconsiderando o todo textual”. Nesse sentido, Marcuschi (2012, p. 11) diz que nesse período considerava-se apenas “[...] fonologia, morfologia e sintaxe frasal - desconhecendo os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”. Porém, percebendo-se o imperativo de transpor as abordagens sintático-semânticas, adotou-se a perspectiva pragmática, que proporcionou a abordagem do texto como elemento constitutivo de uma atividade complexa e como instrumento de socialização do falante (KOCH, 2020).

No Brasil, alguns autores destacaram-se no aprofundamento da LT e na implantação de seus conceitos no campo escolar. Um desses expoentes foi Luiz Antônio Marcuschi, que contribuiu para uma mudança histórica no processo de ensino-aprendizagem da língua, fazendo com que a leitura e a compreensão não se limitassem a uma atividade superficial, mas que se tornassem um processo discursivo, fundado nos fatores de coesão, de coerência e de textualidade, ao lado da inferência, conhecimento de mundo, argumentação. A análise desses aspectos ressalta o valor do texto e o torna o agente central de onde se extraem e verificam o entrelaçamento das informações e dos sentidos (MARTINO, 2015).

Koch (2004; 2020) explica que Conte (1977) reconhece três momentos no processo de constituição da Linguística Textual como Ciência, que, segundo ele, não obedecem a uma ordem cronológica, ao passar da teoria da frase para a teoria do texto propriamente dito: o da análise transfrásica, o das gramáticas textuais e o da teoria do texto. Em contrapartida, a autora, mesmo reconhecendo essas fases, atribui-lhes uma sucessão, formulando uma linha de tempo, que eleva a Linguística Textual à condição de Ciência e de Teoria da Linguagem.

A partir da década de 1960 desenvolveu-se a primeira fase dessa teoria quando “[...] o texto era entendido como uma sucessão de unidades linguísticas, constituídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta” (SEARA, 2016, p. 227), sendo explorado por meio de análises interfrásicas e gramaticais. Essa primeira etapa foi caracterizada, segundo a autora, pelos princípios do ensino estruturalista e funcionalista, exigindo-se a criação de uma gramática textual, para dar ao texto a unidade linguística superior.

Tal era a importância das gramáticas para a aprendizagem da Língua Portuguesa nesse período, que elas representavam e eram colocadas no centro da ação educativa nas aulas de Português, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Elas ainda são muito utilizadas e cobradas em testes, provas, concurso, processos seletivos, principalmente pelo Enem, em que os estudantes desta etapa de ensino são submetidos à resolução de questões, na busca por pontuação qualificadora, para a entrada em faculdades e universidades públicas e particulares.

Procurando conceituar e esboçar a importância da gramática para a produção textual, Possenti (2011, p. 39) apresenta algumas classificações. Em seu sentido mais comum, a gramática é vista como “[...] um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’”, demonstrando que seu foco é a prescrição e a normatização da linguagem oral e escrita. Um segundo tipo de gramática preocupa-se com os métodos de comunicação oral e escrita, por isso dedica-se à apresentação de regras e modelos



comunicativos. Existe ainda uma gramática que se constrói nas interações, nos contextos e nas práticas sociais, representando um repertório linguístico próprio do indivíduo e de sua comunidade, e do sujeito e de seus espaços de convívio.

Possenti (2011, p. 39) explica o sentido da gramática da seguinte maneira

A palavra gramática designa o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão ao falar. É preciso que fique claro que sempre que alguém fala o faz segundo regras de uma certa gramática. O fato mesmo de que fala testemunha isso, porque usualmente não se “inventam” regras para construir expressões. Pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico.

Retomando a linha de tempo apresentada por Koch (2020), a segunda fase da história da Linguística Textual foi caracterizada pela abordagem semântica, que buscava explicar a estrutura dos significados e as relações de sentido do texto. A terceira construiu-se a partir de uma perspectiva pragmática, por meio de teorias de base comunicativa e da atividade verbal, sendo o texto um produto de atividade complexa e instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais, com dimensão sociocomunicativa e resultante de um processo de comunicação (SEARA, 2016).

A década de 80 registrou o crescimento e a profusão da perspectiva cognitivista, que tirou o foco do texto em si, para o sujeito, quer seja para sua capacidade de realizar e interligar múltiplas operações mentais (cognitivas), quer seja para produzir textos. A partir dessa perspectiva, passou-se a entender que os autores e leitores podem utilizar seus conhecimentos linguísticos, episódicos e enciclopédicos, contextualizando-os para produzirem textos e interpretá-los com maior profundidade e dinamicidade. Nessa dinâmica, entende-se que as estratégias interacionais são construídas socioculturalmente (SEARA, 2016).

Em sequência, firmou-se a abordagem sociocognitiva e interacionista, na medida em que se observou que os processos cognitivos são interiorizados individualmente, por meio de ações verbais que, por sua vez, possuem função social e papéis distribuídos socialmente, para reforçar a dimensão sociointeracionista da linguagem (KOCH, 2004).

Para Koch (2004), conhecer o processo de constituição da Linguística de Texto expõe práticas tradicionais de ensino que engessam o desenvolvimento dos sujeitos e a construção de estratégias pedagógicas capazes de promoverem autonomia, práticas sociais democráticas e inclusivas. As abordagens cognitivistas e interacionistas permitiram que diferentes aspectos, além dos semânticos e gramaticais, fossem explorados no ato educativo.

Por essa via, ainda segundo a autora, passou-se a compreender que o ensino de produção textual precisaria desenvolver princípios e conceitos estruturantes do texto, com a mesma força que explora a realidade, o universo e o contexto dos indivíduos que o aprendem. É importante, nesse processo, que sejam explorados conceitos de coesão textual, elementos que expressem sua função coesiva, assim como os conceitos de coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, promovendo questionamentos, críticas e aproximações com o texto.

Quadro 1 - Princípios e conceitos estruturantes do texto

<b>Coesão Textual</b>	Relaciona-se a como as ideias expressas aparecem encadeadas na superfície textual por meio de elementos coesivos.
<b>Coerência</b>	Trata das relações lógicas entre as ideias do texto e a compatibilidade entre elas.
<b>Situacionalidade</b>	Como um produtor do texto deve dizer algo, considerando o tempo real, imediato e o lugar
<b>Informatividade</b>	Aqui, consideram-se as informações prévias e as informações novas obtidas no texto.
<b>Intertextualidade</b>	É a relação entre textos que estabelecem vínculos entre si por meio de citações diretas ou indiretas.
<b>Intencionalidade</b>	Relativo à disposição e empenho em compor discurso com coerência e coesão, sendo capaz de satisfazer o público alvo.
<b>Aceitabilidade</b>	Referente à recepção do texto, à compreensão e aceitabilidade do leitor sobre a mensagem.

Fonte: Organizado pelo autor (2023), com base nas ideias de Koch (2004-2020).

É possível entender, portanto, que ao ler ou escrever um texto, devemos levar em consideração esses sete elementos. Todavia, muitas vezes tais princípios e conceitos são desconhecidos dos alunos e ignorados pelos professores.

A partir do avanço da Linguística Textual, é o texto que passa a ser investigado, como salientou Koch (2004, p. 11):

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Com os estudos de Luiz Antônio Marcuschi, passam a constituir a Teoria da Linguística Textual os “fatores de contextualização” que, para Seara (2016), contribuem para realizar a

ancoragem do texto dentro de situações comunicativas diversas. Desde então, também são apresentados conceitos de consistência - exigindo que o enunciado de um texto seja consistente com os enunciados anteriores; relevância - quando os enunciados precisam estar relacionados ao tema; e de focalização - concentração dos sujeitos (produtor e receptor) em apenas uma parte do seu conhecimento, considerando a coerência, na abordagem sociocognitiva e interacionista.

São os interlocutores que atribuem sentido ao texto, na medida em que manipulam a linguagem oral ou escrita e se apropriam dela para representarem suas realidades, suas maneiras de lerem e interpretarem essas realidades e de mostrarem como se constituem nas interações com o outro, com o conhecimento e com os diversos contextos sociais. Dessa forma, o texto é uma derivação da palavra que é dita e produzida de forma única, por cada sujeito, para transmitir diferentes mensagens em contextos singulares (KOCH, 2004).

### **1.2.1 Linguística Textual e o Ensino do Gênero Dissertativo-Argumentativo nas Séries Finais do Ensino Médio**

Considerando que as perspectivas sociointeracionistas e construtivistas estão em processo de desenvolvimento de Teorias da Linguística Textual, uma vez que o conhecimento é contínuo, renova-se e exige reelaborações, é possível pensar em sua relação com o ensino do gênero dissertativo-argumentativo como parte do ensino de produção textual. A esse respeito, Costa (2011, p. 99-100) diz que

Conforme Bakhtin ([1979] 2000, p. 279), cada esfera da atividade humana elabora um variado número de gêneros, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Esses gêneros distinguem-se uns dos outros por seu conteúdo temático (assunto gerado numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais), estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e por sua construção composicional (a forma, que torna possível o reconhecimento do gênero, embora não defina a sua completude). Essas três dimensões, apesar de possuírem características específicas, fundem-se compondo o gênero. Portanto, são indissociáveis e não há predomínio de uma sobre a outra.

Os gêneros textuais estão presentes na vida dos indivíduos desde a Educação Infantil, quando são promovidas situações educativas, utilizando os tipos e os gêneros textuais, a fim de que os indivíduos se aproximem do mundo da leitura e do letramento, inserindo-se nele, por diferentes portas literárias. Essa apresentação e inserção no mundo letrado serve para despertar o indivíduo para as práticas de leitura e escrita, na mesma dimensão em que se mobiliza e desenvolve capacidades e habilidades voltadas para essas práticas, levando em conta os usos e as funções do texto na sociedade (SOARES, 2017).

Diante disso, o texto pode ser exibido a partir de dois pontos de vista integrantes: pode-se, de um lado, avaliar as construções sintáticas e semânticas na produção do significado; e de outro, pode ser abarcado como alvo cultural, produzido a partir da afinidade dialógica com outros textos.

Conforme Geraldi (2001, p. 100):

Um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado: onde publicado não quer dizer “lançado por uma editora”, mas, simplesmente dado a público, isto é, cumprindo sua finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real; a publicação de um texto poderia ser considerada uma característica acessória, entendendo-se que um texto não publicado não deixa de ser um texto. No entanto, o sentido que se quer dar aqui a publicado é o sentido de destinação a, já que um autor isolado, para quem o outro inexistente, não produz textos.

Portanto, um texto não pode ser encarado como um aglomerado de palavras desarmônicas. Ele deve se estabelecer pela correlação que se constitui entre as palavras, enunciados e, deste modo, mostrar-se como alguma coisa dotada de significado para o leitor. Por essa razão, ele torna-se um motivo para a elaboração de novos textos.

Há uma distinção básica entre tipos e gêneros textuais. Os tipos referem-se às classificações de texto, de acordo com as estruturas e características linguísticas, sendo fixos, mas abrangentes, podendo ser considerados a base dos gêneros textuais. Nessa classificação, temos o tipo textual dissertativo, que integra a lista de outros tipos, a saber: narrativo; descritivo; injuntivo e prescritivo (KOCH, 2017).

Observa-se que existem duas concepções de gênero, sob o ponto de vista teórico-metodológico, o discursivo, que é definido por Bakhtin e colaboradores, como aquele que se constitui a partir de produtos históricos e sociais na transitoriedade das ações humanas, ficando sujeito às mudanças decorrentes do contexto onde são produzidos. Já o textual, parte do princípio “[...] da materialidade linguística dos textos, apresentando, por conseguinte, discrepâncias com a teoria inicialmente discutida por Bakhtin e o Círculo” (GUIMARÃES, 2020, p. 76). É preciso também compreender os aspectos discursivos e linguísticos dos gêneros, para que possam ser ensinados na escola, por meio de situações reais de aplicabilidade, fomentando a sua utilização em práticas comunicativas.

Silva (2022) aponta outras classificações importantes. Os gêneros textuais são aquisições acumuladas por grupos sociais no decorrer da história, sendo o reflexo e o principal instrumento de interação social. Eles servem como instrumentos de mediação de práticas de linguagens, por isso, circulam, socialmente, em diferentes estruturas. São “formas de ação

social” (MARCUSCHI, 2008, p. 149) presentes em diferentes situações comunicativas, modificando-se e adaptando-se aos contextos sociodiscursivos em que são usados.

Os gêneros textuais são, de acordo com Santos *et al* (2007, p. 30), “[...] entidades empíricas em situações comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo”. Para as autoras, por meio deles é que ocorre o processo de socialização e comunicação, como atividade prática humana.

A sistematização de um trabalho com gêneros textuais deve levar em conta os conhecimentos dos estudantes e o desenvolvimento da capacidade de perceber sua presença, em todas as situações comunicativas ocorridas em sala de aula e no ambiente escolar, observando que diferentes textos e gêneros circulam, socialmente, carregando diversos e diferentes significados. A exploração desses gêneros e das situações comunicativas promovem e ajudam a desenvolver práticas, habilidades e competências de leitura e de escrita, uma vez que eles “[...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, porém não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (COSTA, 2011, p. 103).

Por sua dinamicidade, os autores que analisam os gêneros textuais, dentro da abordagem da Linguística Textual, procuram estruturar seu uso, a partir de seus domínios, como explica Costa (2011, p. 104):

Marcuschi (2000, pp. 118-122) propõe uma abordagem dos gêneros textuais por domínio discursivo e modalidades. O domínio discursivo seria "uma esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, política, industrial, familiar, lazer etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão". Esses domínios discursivos seriam responsáveis pela produção de modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Eis os domínios discursivos citados por Marcuschi: científico, jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, instrucional, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional. Quase todos os domínios discursivos apresentam mais gêneros da modalidade escrita que na oral, com exceção do domínio discursivo religioso.

O uso dos gêneros textuais em sala de aula, em atividades de produção textual podem promover a reelaboração de ideias, conceitos, opiniões, visões, concepções e a reprodução de situações reais e comunicativas, podendo compor estratégia metodológica para desenvolver competências comunicativas que preparam os sujeitos, no caso deste estudo, estudantes do Ensino Médio, para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, em direção ao Ensino Superior. Pois, como observa Costa (2011, p. 104) ao analisar as concepções de Marcuschi,

[...] seria impossível se comunicar sem ser por algum gênero textual situado em algum domínio discursivo, cujo objetivo é funcionar como enquadre global da superordenação comunicativa, subordinando práticas sóciodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios.

O trabalho com gêneros textuais pode auxiliar, inclusive na escolha de uma profissão ou de um curso universitário na medida em que pode reportar os sujeitos para situações de vida real, onde terão que tomar decisões e assumir posições importantes para seu futuro (SILVA, 2022). Os gêneros textuais são variáveis e dinâmicos, sendo excelentes instrumentos para desenvolver a produção textual. Corrobora essa ideia Costa (2011, p. 107) quando afirma que:

[...] os gêneros textuais, portanto, são entendidos neste trabalho como não sendo formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Eles são dinâmicos, de complexidade variável e não se sabe ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada.

As práticas de produção textual, envolvendo o gênero dissertativo-argumentativo, não são descritas diretamente nos documentos orientadores do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, são feitas inferências que indicam que essas práticas auxiliam na formação de sujeitos com autonomia comunicativa, pensamento crítico e capacidade de atuar em sociedade. Diante disso, são questionados as práticas e os processos de ensino e aprendizagem do texto na escola, analisando se as atividades que são atribuídas aos estudantes são suficientes para desenvolverem as condições necessárias para as competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho e pelo contexto acadêmico.

A exigência de exploração e conhecimento do gênero dissertativo-argumentativo vem sendo feita às escolas de Ensino Médio, principalmente, para atender aos objetivos das provas do Enem. Esse gênero caracteriza as redações de gênero escolar, através do qual são avaliados aspectos de textualidade, de argumentação sólida, a capacidade de se posicionar de forma crítica e autoral e de intervir na problemática social proposta pelos temas das produções textuais expostos nas provas anuais. Vale ressaltar que os estudos de textos que caracterizam as Teorias de Linguística Textual voltam-se ao mesmo tempo para a exploração e o trabalho com os gêneros textuais e com a desconstrução do trabalho com gramáticas normativas para assumir o de gramáticas contextualizadas (MELO NETO, 2019).

Ainda é possível verificar que os PCNs se inclinam para um tipo de educação comprometida com a democracia e com a formação da cidadania. Para tanto, é preciso que as instituições escolares e seus profissionais, aliados aos estudantes, construam condições para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura discursivas, que são entendidas como

habilidade plena, para interagir em diferentes contextos, empregando, adequadamente, os recursos linguísticos. Há que se incentivar a busca pelo reconhecimento do mundo em volta, assim como dos recursos linguísticos, para organizar um trabalho pedagógico englobando atividades de língua, linguagem, mundo da escrita e do letramento, uma vez que o texto se constitui em um dos pontos basilares do trabalho escolar (DONADEL; CHAVES, 2015).

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), é preciso desenvolver competências e habilidades que permitam ao aluno elaborar textos orais e escritos, apresentando um nível de conscientização de que não se escreve por escrever, mas para construir textos significativos que possam ser compartilhados com outros sujeitos. Torna-se evidente que os recursos da Linguística Textual de promover o desenvolvimento de habilidades mais elaboradas de leitura e escrita, para ao mesmo tempo construir elementos de um discurso e de uma argumentação. Para isso, devemos considerar que

O trabalho com o texto para este segmento é, nesse sentido, caracterizado pela descoberta, oneração e estímulo à produção, percepção e recepção de textos, independentemente de sua estrutura composicional. Propõe, de fato, a imersão do aluno em situações sociocomunicativas atuais, abandonando práticas descontextualizadas. Sugere a seleção de gêneros para compor o currículo, considerando o número quase ilimitado deles, além de determinar caminhos a serem trilhados nesse processo de ensino e aprendizagem, os quais seriam: considerar as condições de produção, além de utilizar procedimentos para produção de textos, mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textual, marcas de segmentação em função do projeto social, recursos gráficos e padrões de escrita em função do projeto textual e das condições de produção (DONADEL; CHAVES, 2015, p. 1091).

Os paradigmas da produção textual, com base no ensino cognitivista, sociointeracionista e histórico-cultural, principalmente, são capazes de oferecer sustentação e ideias, para que o gênero discursivo-argumentativo, que inclui características de dois gêneros textuais em um só, possa ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa, através da promoção de situações práticas de leitura e escrita, que podem inclusive, incluir atividades lúdicas, para levar o estudante a compreender três aspectos básicos do processo de escrita: a) que a escrita é o registro daquilo que se fala; b) que é o meio de expressar o que se pensa e o que se sente, representando a organização das coisas e do mundo que operamos com nossa mente e pensamentos; c) que é uma atividade interior, que depende das experiências que tenho com o mundo exterior, para ser descrita (PERES; STURM, 2017).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) destaca a importância de estender durante o Ensino Médio o trabalho com os diferentes gêneros textuais, haja vista que estes promovem a interação do estudante com as bases de conhecimento e com o mundo a

sua volta, sendo a interação pressuposto para o crescimento nos aspectos cognitivos, formativos e para a convivência em grupos, em sociedade, uma vez que estimulam a formação do pensamento crítico e a autonomia comunicativa individual.

É importante que a escola se prepare para explorar diferentes estratégias didáticas, buscando o envolvimento dos estudantes com a diversidade de gêneros textuais, uma vez que estes poderão proporcionar conhecimentos políticos e histórico-sociais de importância para a vida dos estudantes e para toda a sociedade.

### 1.3 Cidadania: conceitos e ideias

Para falarmos sobre cidadania, é importante que se tenha em voga seu conceito, que decorre do termo cidadão. No aspecto etimológico, tal vocábulo resulta de *civitas*, que em latim designa cidade.

Assim, no dicionário lê-se “CI.DA.DÃO” (cidade+ão ). Conforme Ximenes (2000, p. 170), “cidadania é a condição de cidadão” e “cidadão é o sujeito no pleno gozo de seus direitos políticos e civis”. Assim, quando discorremos sobre a palavra cidadania, estamos interconectando a ela a imagem de construção da consciência crítica, política e social de cada sujeito.

A palavra cidadania possui alguns conceitos e aplicações, a começar pelo campo dos direitos, sendo buscada e protegida constitucionalmente e por toda a comunidade internacional. De acordo com Costa e Ianni (2018), a cidadania é, ao mesmo tempo, um conceito, um exercício e um *status* construído socialmente, podendo assumir inúmeras formas, a depender dos contextos sociais.

A palavra cidadão vem da Antiguidade Grega e tinha ligação com os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas, sendo atribuído à pessoa que tinha poder público para participar das decisões coletivas da *polis*. Mulheres, escravos, pessoas mais pobres não gozavam de cidadania. Na Idade Média, o termo ganhou visibilidade e foi aprofundado teoricamente, e, na passagem para a Idade Moderna, passou a conotar as noções de contrato firmado com o Estado, estendendo direitos a um número maior de sujeitos (COSTA; IANNI, 2018).

Após a Revolução Francesa e a elaboração da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, ampliou-se a noção de direitos e na medida em que a Revolução Industrial aconteceu, foram se firmando novos princípios filosóficos e sociais. Com o liberalismo, o conceito de



cidadania está ligado aos direitos individuais, à garantia de liberdade e à possibilidade de delegar sua participação na vida política, a uma terceira pessoa, pelo voto.

Marshall (1967, p. 76) define a cidadania como sendo “[...] a capacidade atribuída a um sujeito de ter determinados direitos políticos, sociais e civis, bem como de ele poder exercê-los no interior de um Estado-Nação”. Costa e Ianni (2018) complementam dizendo que tendo o cidadão vínculo jurídico com esse Estado, o que lhe garante direitos e o obriga a deveres fixados legalmente, mantém-se um nível de igualdade.

O quadro dos direitos foi se ampliando a partir da elaboração de teorias como a de Thomas Marshall e as ideias de Norberto Bobbio, reconhecendo-se três gerações de direitos, quais sejam: civis, políticos e sociais (COSTA; IANNI, 2018). Apresenta-se o conceito integral formulado pelas autoras, a fim de que se entenda sua extensão, em um mergulho na história, com a ajuda de outros autores importantes para a construção do termo:

No século XVIII, a cidadania era associada à liberdade individual, ou seja, ao direito de ir e vir, de liberdade de consciência e expressão. Na segunda, no século XIX, agregava-se o exercício de participação política, direito ao voto e de ser eleito. Na terceira, no século XX, associava-se às anteriores os direitos que asseguram a possibilidade de condições adequadas de vida – moradia, trabalho, saúde e educação. Segundo Bobbio (2004), cada geração de direito expressa por Marshall (1967) corresponde a uma concepção de liberdade: “[...] os direitos civis reservam ao indivíduo uma esfera de liberdade em relação ao estado; os direitos políticos lhe garantem a liberdade no Estado; e os direitos sociais significam liberdade através ou por meio do Estado” (BOBBIO, 2004, p. 61). Tal concepção aproxima-se dos princípios liberais de cidadania, que buscam preservar as liberdades individuais do cidadão. Essa visão ainda permanece viva para muitos teóricos contemporâneos (COSTA; IANNI, 2018, p. 46).

Entende-se, portanto, que a construção da cidadania está ligada, na modernidade, à constituição das identidades individuais, sociais e políticas, e o exercício cidadão aos direitos e sua participação em todos os âmbitos da vida em comunidade. Essa identidade social e política parte do princípio de que

[...] o conjunto de práticas políticas, econômicas, jurídicas e culturais definem o indivíduo como membro de uma comunidade. Sob essa perspectiva, a concepção de cidadania como identidade social e política é constituída por alguns elementos: a) pelos vínculos de pertencimentos; b) pela participação política/coletiva; e c) pela consciência de ser portador de direitos e deveres (COSTA; IANNI, 2018, p. 48).

O exercício da cidadania pressupõe o direito e também o exercício da igualdade, não apenas jurídica, mas de oportunidades; liberdade física e de expressão; educação; saúde; trabalho; cultura; lazer; emprego; meio ambiente saudável; sufrágio universal e secreto; iniciativa popular de leis; dentre outros direitos que compõem o quadro dos Direitos Humanos que deveriam ser extensivos a todos e aplicados a todas as situações, o que infelizmente a realidade social não garante.

Sobre essa falta de garantia dos direitos básicos a uma boa parcela da população, Teixeira (2014, p. 09) disserta:

No Brasil, estamos gestando a nossa cidadania. Demos passos importantes com o processo de redemocratização e a Constituição de 1988. Mas muito temos que andar. Ainda predomina uma versão reducionista da cidadania (votar de forma obrigatória, pagar os impostos, ou seja, fazer coisas que nos são impostas) e encontramos muitas barreiras culturais e históricas para a vivência cidadania. Somos filhos e filhas de uma nação nascida sob o signo da cruz e da espada, acostumados a apanhar calados, a dizer sempre “sim senhor”, a “engolir sapos”, a achar “normal” as injustiças, a termos um “jeitinho” para tudo, a não levar a sério a coisa pública, a pensar que direitos são privilégios e exigí-los é ser boçal e metido, a pensar que Deus é brasileiro e se as coisas estão como estão é por vontade Dele.

Compreendemos, portanto, que esses conceitos e princípios precisam ser conhecidos pelo cidadão, que necessita se constituir como tal, para que possa ser reconhecido, respeitado, amparado e defendido pelas instituições e pelo Estado, por meio de suas estruturas administrativas e jurídicas.

### **1.3.1 Educação e Cidadania**

Quando se discute e analisa a Educação para além do Capital, também percebemos que a escola exerce um papel social de importância na construção das noções de cidadania e em sua prática (MÉSZÁROS, 2000). Dessa forma, as práticas sociais, as vivências comunitárias, a experimentação e o manuseio dos conhecimentos básicos funcionam como um laboratório de construção de indivíduos que, em primeiro plano, conseguem se reconhecer como sujeitos (FREIRE, 1987), depois, como cidadãos ativos, políticos, críticos, capazes de viverem em comunidade, promovendo o respeito às diversidades, à democracia e aos direitos de todos (FREIRE, 1967).

O ato de escolarização participa do processo de construção das identidades, assim como o de experimentação dos direitos, das personalidades. É na interação com o outro, no convívio e nas experiências de aprendizagem escolar que o sujeito se constrói, que o “eu” se consolida e

que o respeito à cidadania e aos direitos ligados a ela são experimentados, divulgados, reproduzidos, recriados, compreendidos (FREIRE, 1993).

Surge e vem se consolidando na prática educativa não só a responsabilidade do formar cidadãos, mas de construção do espaço que exija o respeito por meio de direitos a uma educação pela cidadania, visto que somos seres sociais e políticos que vivem em comunidade. A Educação para a cidadania se inscreve no espaço de um currículo flexível e na prática de uma gestão democrática, com a participação de toda comunidade escolar, fazendo parte de um currículo obrigatório, mas que se consolida como espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas, sobre os problemas e necessidades da comunidade e da sociedade, visando à construção de identidades e ao desenvolvimento de uma consciência cívica, uma vez que ser cidadão é assumir-se como sujeito (LOPES, 2014).

Nesse sentido, os PCNs também apresentam a correlação da educação, a cidadania e o domínio da língua oral ou escrita. O documento rege que

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto às diferentes situações de interlocução oral e escrita. Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino, as que decorrem de uma análise descontextualizada como exemplo de estudo gramatical e que pouco tem a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Nas aulas de produção de texto, assim como as de leitura, as atividades de mobilização das competências linguísticas orais e escritas, representam laboratórios que permitem mobilizações e experimentos sociais conhecidos, feitos, estruturados, discutidos e reestruturados. A cidadania, inserida no contexto dessas aulas, permite a análise da realidade dos estudantes e os contextos em que estão inseridos. Podem-se acatar referências sobre a educação integrada, interdisciplinar, que consegue agrupar, em suas ações, saberes de várias áreas, através das discussões e reflexões que promovem.

Nesse ínterim, em relação à integração curricular para contribuir com o processo de formação do sujeito, a cidadania aparece como centro do processo educativo. Isso porque os conhecimentos gerais, os específicos e os saberes do cotidiano objetivam o exercício ativo da cidadania. O trabalho, a ciência e a cultura caracterizam-se como eixos integradores de um currículo que deve objetivar intervir nas condições das comunidades locais e promover o desenvolvimento integral do indivíduo (FARAH, 2001).

Fala-se muito em formação cidadã, em buscar essa formação, em oferecer a cidadania e o exercício dela, mas no ato de educar, no cotidiano escolar e pedagógico, essa busca implica conhecimentos acerca dos direitos e denúncia da falta de respeito a eles. Implica, segundo Silva (2019), a reflexão sobre os direitos que não são garantidos a todos os sujeitos, não somente pela escola, mas pelo próprio Estado.

Fica a escola com a obrigação de discutir e de promover uma educação para a cidadania, mas ela lida com um contexto em que as condições sociais, políticas, econômicas, históricas e até mesmo familiares não são dadas aos sujeitos. Vive às voltas da miséria, da fome, do desemprego, da insegurança, da violência doméstica, presenciando e tendo que oferecer o máximo de condições para sanar as falhas, as lacunas deixadas pelo poder público e pela sociedade, que não conseguem garantir aos indivíduos o mínimo de direitos possíveis (MÈSZÀROS, 2000).

No entanto, há de se ter a consciência de que os direitos adquiridos não foram adjudicados, porém conquistados, e com isso pode-se conquistar muito mais. Entretanto, na maioria das vezes, compreendem-se que os direitos são uma concessão, uma dádiva, um benefício de quem está em cima para os que estão em baixo. Ao oposto disso, é a partir da capacidade de organização, participação e influência social que a cidadania é formada, ou melhor, conquistada. É nesse aspecto que a cidadania não é dada; ela não aparece do nada como um toque de mágica.

Para Lopes (2014), ser cidadão constitui ter direitos e deveres, em que isso é apropriado para todos os sujeitos que vivem em um país, sendo possível que o cidadão participe das questões políticas e sociais, resistindo por seus direitos, cumprindo com seus deveres e procurando promover uma sociedade mais justa e igualitária, isto é, que busca a igualdade entre todos os seres humanos.

A autora acredita ainda que seja mediante a essa realidade que o docente deve avaliar os obstáculos que as crianças e adolescentes possuem, tanto de perspectivas de conteúdos como de interação social. Deve-se, portanto, dar oportunidade aos alunos para arguir e desempenhar novos papéis sociais, bem como organizar novas conjecturas, construindo, enfim, sua cidadania.

Posto isto, Freire (1979), por meio de seus conceitos e pensamentos, disserta acerca da educação, especialmente no que tange à natureza do homem em si, em sua obra “Educação e Mudança”, o seguinte:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 27-28).

Também há uma outra crítica em sua obra “Pedagogia do Oprimido” acerca da educação, na qual ele a divide em duas grandes correntes, intitulando-as de “educação problematizadora” e “educação bancária”. O autor assegura que aquela tem como escopo, meio e fim a humanização, sendo especialmente marcada pela união, organização e síntese cultural, promovida pelo campo educacional. Já esta acaba por se guiar pelo que ele chama de “manutenção objetiva da opressão”, fundamentada na “aquisição, pela separação do povo, pela manipulação e pela colonização cultural” (FREIRE, 1987, p. 35).

Com o advento da Constituição Federal de 1988, nasceu o chamado Estado Democrático e Social de Direito, que visa à participação do povo nas funções que o aparelho estatal exerce, consistindo em o Cidadão em si, participante ativo na esfera política do Estado, mesmo sendo por meio de representações. Segundo essa asserção, para o pesquisador Farah (2001, p. 1), em sua obra Cidadania,

**É de grande relevância o aperfeiçoamento dos meios e instrumentos visando ao justo e profícuo relacionamento entre Estado e cidadão.** A pessoa natural se relaciona com a sociedade política, que chamamos de Estado. Cidadania, por isso, pode ser definida como estatuto que rege, de um lado, o respeito e a obediência que o cidadão deve ao Estado e, de outro lado, a proteção e os serviços que o Estado deve dispensar, pelos meios possíveis, ao cidadão. (grifos nossos)

Com a abrangência de conhecimento do cidadão nas pautas do Estado, a sociedade brasileira adotou, conforme as normas constitucionais, o significado mais macro da cidadania. De tal modo, é justo salientar a definição de Cidadania e de Cidadão de Silva (2007, p. 345-346),

**Cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política.** Cidadão, no direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências. (grifos nossos)

Em suma, o cidadão é aquele que tem interação na esfera da proatividade estatal, agindo para preservar ou resguardar seus direitos, e a cidadania é o meio efetivo pelo qual o indivíduo exerce tais direitos. Logo, a cidadania acaba por ser estendida como direitos civis, políticos e sociais, em que o cidadão seria o mensageiro destes três campos de direitos. Assim,

resumidamente, os direitos civis são os direitos inerentes à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade em presença da lei, sendo estes os mesmos que asseguram os vínculos entre as pessoas e a vivência da sociedade civil.

Padilha e Souza (2016) asseguram que, na sociedade, os conteúdos informacionais circundam quase tão somente por meio da *Internet*, da televisão, das propagandas ao ar livre com informes publicitários, dos jornais, das revistas, dos folhetins, dos catálogos, dentre outros veículos de comunicação. Todavia, o processo de apropriação do conhecimento e da edificação de novos saberes se contextualiza como um procedimento ativo que está densamente coadunado à leitura.

Por conseguinte, a utilização social da leitura é contextualizada e acontece em diferentes espaços, como na escola (SILVA, 2022). Necessariamente, é preciso lembrar que a educação é um direito do ser humano, que no Brasil é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), mais nomeadamente no artigo 205, o qual estabelece “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ela admite o progresso dos sujeitos a partir do ensino e da aprendizagem, com o intuito de dar suporte à sua aptidão intelectual, baseando-se em atuações vinculadas ao espaço escolar, familiar e social.

Até algum tempo atrás, não existia uma avaliação sistemática acerca da qualidade do ensino público ou privado e, portanto, todas as redes de ensino podiam se mostrar com vestimentas e maquiagens que cegavam quem procurasse conhecê-las. O ensino era medido de acordo com a demagogia dos gestores ou de seus gastos com eficiente *merchandising*. A transformação de mentalidade entre a visão das escolas de ontem e de agora e o novo modo de refletir possibilitaram torná-las mais cristalinas para que, assim, quem está à frente de instituições de ensino possam transmitir valores éticos e de cidadania.

Compreendemos, portanto, que a escola é o carro-chefe na construção e propagação de valores para os alunos, sendo o docente um dos principais responsáveis por essa ação. Além disso, os professores passam boa parte do tempo com crianças e adolescentes, os quais os têm como referência de comportamento e atitudes éticas. Portanto, esse profissional deve ter em mente a importância de sua posição como formador de cidadãos.

### **1.3.2 O exercício da cidadania na escola pública por meio da Produção de Texto**

O trabalho com a produção de textos permite a exploração e confronto dessas situações, com a finalidade de levar o indivíduo a desnaturalizar as más condições em que vive, a tornar visível aquilo que se procura invisibilizar e esconder em espaços privados como a violência contra a mulher, contra as crianças, contra os idosos. O trabalho com gêneros textuais, proposto pelos PCNs, pela BNCC, pelas DCN pode permitir a exploração de assuntos, sobre os quais os estudantes não saberiam falar ou apresentar dados e informações sobre eles.

A promoção de reflexões sobre o cotidiano e os problemas que se apresentam, que nos roubam a cidadania e os direitos humanos, básicos e fundamentais, pode ser aprofundada, através do trabalho com gêneros textuais, com o apoio, inclusive de ferramentas tecnológicas (celulares, *tablets*, *smartphones*) e da pedagogia de projetos, da pedagogia de problemas, em que se busca o reconhecimento de problemas presentes na realidade social, a discussão desses problemas, das condições geradoras, dos conflitos promovidos e das formas de resolvê-los, para levar o estudante a construir estratégias pessoais e coletivas para resolver os problemas em sua própria vida, na comunidade e no mundo do trabalho (TELES *et al.*, 2014).

Almeida (2011) observa um aspecto interessante que, ao mesmo tempo, denuncia um processo de construção de falas e linguagens que se tornam “deficientes”, por causa das dificuldades impostas às classes sociais mais pobres e as más condições a que são submetidas, durante toda a vida. Essas deficiências caracterizam a subtração do direito ao exercício da cidadania, já que lhes faltam, na prática, garantias, principalmente a de igualdade de condições e de respeito. Assim, a fala e a escrita do brasileiro que vive excluído socialmente tendem a reproduzir as carências materiais que promovem as carências intelectuais. A língua e a linguagem adquirida sobrevivem contornadas por limites de vocabulário que, por sua vez, não permitem um desenvolvimento intelectual, capaz de aumentar suas chances de sobrevivência crítica e profissional.

Há diferenças gritantes entre as condições dadas aos estudantes das classes sociais mais vulneráveis e aquelas dadas aos indivíduos das classes mais abastadas. O direito ao exercício da cidadania, ao menos nos documentos normativos, não é subjetivo, no entanto, na realidade esse direito depende da capacidade de exigência dos sujeitos, de falar e expressar as necessidades, as vontades, ocupando os espaços conquistados. Daí a necessidade de preparar melhor os estudantes do Ensino Médio para o desenvolvimento da capacidade de falar e pensar por si mesmos (MELO NETO, 2019).

Na escolha de mecanismos de ensino, o ensino de produção textual pode, a partir da compreensão de que a educação é um problema social, não só pedagógico, promover o respeito

pelas condições de vida dos estudantes daquelas instituições, para não lhes impor modelos de ensino e conteúdos que preservam e perpetuam as explorações e/ou as diferenças sociais. A partir disto, torna-se essencial realizar a seleção daqueles conteúdos que não são válidos, nem se aplicam às necessidades e interesses dos estudantes, evitando-se, outrossim, a reprodução de preconceitos, ignorâncias e dogmas falsos (ALMEIDA, 2011).

Pensando nisso, organizamos uma pesquisa que abrangesse a produção textual tendo em vista o exercício da cidadania. Apresentaremos no capítulo seguinte o percurso metodológico da pesquisa que se propõe aqui. Nesse momento apresentaremos como se deu nossa investigação e cada passo que foi realizado para concluí-la.



## **CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo descreve e analisa o percurso metodológico adotado para realização da pesquisa, dedicando-se à sua caracterização, ao seu delineamento, à definição das etapas e dos recursos utilizados para sua construção e desenvolvimento, definindo e justificando a modalidade de pesquisa adotada, para apontar os procedimentos e as técnicas de coletas e análises dos dados. Por fim, descreve o caminho de elaboração, de desenvolvimento e de avaliação da proposta educativa (Produto Educacional), focada na Linguística Textual, para a prática de produção de texto.

### **2.1 Caracterização e organização da pesquisa**

Apesar de se apoiar em fundamentos mais específicos de uma pesquisa ou outra, admite-se, nesta investigação, o uso de uma variedade de métodos e procedimentos (GÜNTHER, 2006). Os princípios da pesquisa descritiva auxiliam na construção e levantamento dos dados deste estudo, já que se preocupa em descrever, observar, registrar, analisar e correlacionar o fenômeno ou suas variáveis, sem realizar qualquer manipulação.

As pesquisas em educação situam-se entre dois polos, seguindo modelos que as explicariam: o das ciências naturais e físicas e o das ciências sociais e humanas. Neste último, destacam-se as pesquisas de caráter social, como as qualitativas, muito usadas para tratar com o fenômeno educacional, cuja natureza social, dinâmica e mais complexa demanda elaborações e construtos histórico, sociais e culturais, para produzir análises críticas e multifatoriais sobre o papel do conhecimento no cotidiano e na realidade educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Esta pesquisa se caracteriza, em relação à abordagem, como pesquisa qualitativa, na medida em que procura “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (PAIVA, 2019, p. 13). Isso inclui, segundo o autor, análises de experiências individuais ou coletivas, de interações e de documentos. Em nossa investigação a abordagem qualitativa pode ser vista no foco nas ideias e opiniões dos estudantes participantes da pesquisa, bem como no modo como os dados foram analisando, não sendo enfatizados dados numéricos, mas sim, discursivos a respeito da temática.

Em relação aos objetivos, esta investigação classifica-se como exploratória, visto que analisa, preliminarmente, o fenômeno investigado, para levar o pesquisador a se familiarizar com os temas e com os fenômenos, podendo ser caracterizada pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias (PAIVA, 2019). Ela oferece uma visão panorâmica, uma primeira

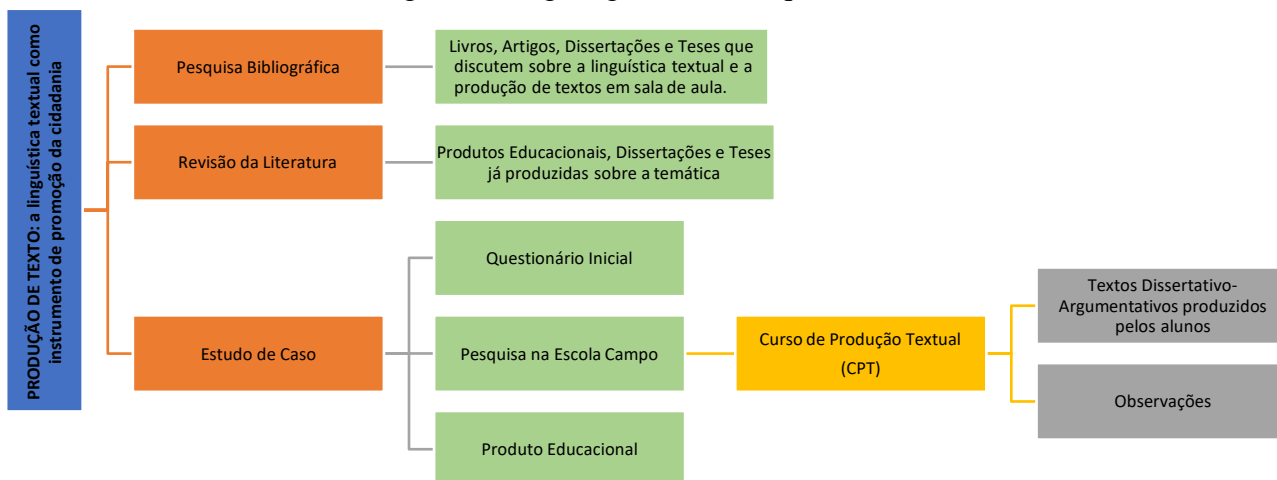
aproximação a determinado fenômeno que, se pouco explorado, torna difícil a formulação de hipóteses concretas e operacionalizáveis. Logo, seu desenvolvimento proporciona uma visão geral, de tipo aproximativo, sobre os fatos (GIL, 2008). Objetivamos investigar, explorar os conhecimentos dos estudantes antes de intervir sobre ele e, somente depois de conhecer melhor as ideias dos participantes sobre a produção textual de textos dissertativos-argumentativos, foi possível dar prosseguimento à pesquisa, organizando o Curso de Produção Textual (CPT).

Dividimos esta pesquisa em três etapas. A primeira trata-se da Pesquisa Bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008). Buscamos um aprofundamento nos conceitos de texto, redação, linguística textual e produção textual como meio de conduzir os estudantes ao exercício da cidadania.

Na segunda etapa, realizamos uma Revisão da Literatura de possíveis produtos educacionais, dissertações e teses que já tenham sido produzidas com a mesma temática aqui estabelecida. Gil (2008, p. 178) considera essa etapa da pesquisa de grande importância, pois “[...] contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados”.

Na terceira etapa de nossa pesquisa, foi aplicada a Pesquisa de Campo propriamente dita. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa é aquela utilizada para conseguir informações e descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Para isso, o investigador observa fatos e fenômenos ocorridos espontaneamente, por meio da coleta de dados que se presume serem relevantes para a sua investigação. Esta será melhor explicitada nas seções que seguem.

Figura 1 - Organograma da Pesquisa



Fonte: Organizado pelo autor (2023).

No organograma da página anterior, podemos visualizar melhor a organização de nosso Estudo de Caso, estando este dividido em três etapas importantes: A primeira a aplicação do Questionário Inicial; a segunda, a pesquisa na Escola Campo, com a oferta de um Curso de Produção Textual (Aulas, exercícios, observações e os textos dissertativo-argumentativos produzidos pelos alunos); e a terceira a produção e avaliação do Produto Educacional.

Nas seções seguintes, detalharemos cada uma das etapas desta pesquisa. De imediato, é preciso pontuar que este trabalho elegeu o Estudo de Caso como procedimento de coleta de dados. Yin e Grassi (2001), definem que esse tipo de estudo pode contribuir para a compreensão de termos e fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Com base nessa definição, pode-se afirmar que ele se adequa e se aplica aos propósitos deste estudo, na medida em que o tema tratado é atual, existindo poucas investigações a respeito, levando o pesquisador a se inserir na realidade dos estudantes, a partir do convívio em sala de aula, na escola e nos encontros programados, para a discussão do projeto, desenvolvimento e conclusão do Curso de Produção Textual (CPT).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano para certificação de que as normas éticas e de sigilo dos participantes seriam garantidas, sendo esta aprovada sob o protocolo nº 5.395.496, CAAE: 58411222.5.0000.0036.

## 2.2 Local da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa educacional, optamos por realizar nossa pesquisa em uma escola. Selecionamos o município de Morrinhos, estado de Goiás, Brasil como palco para esta investigação por ser a cidade de residência do pesquisador, especificamente, uma escola pública da rede estadual de ensino. Esta instituição oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, sendo uma (1) turma de cada série, com um total de 175 alunos e 12 professores em exercício.

Escolhemos esta escola para realizar nossa pesquisa porque ela se encontra, segundo a Secretaria Municipal de Educação, em uma das últimas posições no quesito nota da prova de redação do Enem. Somado a isso, o acesso facilitado à pesquisa também foi um ponto relevante, já que conhecemos a direção, a coordenação e a professora de Língua Portuguesa. Por fim, por serem alunos em vulnerabilidade social, nossa pesquisa poderia contribuir de alguma forma para a sua formação cidadã e atuação no mundo do trabalho, seja pelo ingresso no ensino superior ou mesmo por contribuir para a percepção do texto como forma de exercer sua cidadania.

## 2.3 População e amostra

A população segundo Gil (2008, p. 89), é a totalidade das pessoas presentes no ambiente em que foi realizada a pesquisa. É, portanto, “[...] um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características”, neste caso, estudantes da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no município de Morrinhos, Goiás.

Para esses alunos, foi oferecida a participação em um Curso de Produção Textual, seguindo critérios de inclusão e exclusão de participação, para atender ao principal objetivo dessa pesquisa, que é o de analisar os motivos que levam alunos dessa série a produzirem textos que destoam daquilo que bancas como a do Enem exigem. Procurando combater as dificuldades identificadas, realizou-se um curso de Produção Textual, voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, fundamentados nos princípios da Linguística Textual e da educação cidadã.

A amostra é, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 163), “[...] uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Nossa amostragem não abrange a totalidade dos componentes do universo, ou seja, da 3ª Série, pelo fato de que um dos alunos optou por não participar de nossa pesquisa. Totalizam, portanto, sete participantes dos oito que compunham a turma.

A amostragem foi composta por sete estudantes do sexo feminino. Há, entre elas, três maiores de idade e as demais possuem entre 16 e 17 anos. Demonstraram interesse e motivação em participar da aplicação dos questionários, bem como das Aulas de Produção Textual. Acompanhavam atentas os feedbacks e realizavam as atividades propostas com zelo.

Nosso primeiro contato com a escola campo para o início da pesquisa foi no dia 06 de junho de 2022. Na ocasião, apresentamos a proposta de nossa pesquisa, os objetivos, como se daria a aplicação dos questionários e a proposta para as Aulas de Produção Textual na 3ª Série. Nesse mesmo dia, foi entregue à direção da instituição o Termo de Compromisso (Apêndice F).

Diante da aprovação da direção, no dia 08 de junho de 2022, tivemos a oportunidade de conversar com a professora de Língua Portuguesa para juntos alinharmos ideias, planejarmos as atividades, datas e horários para as outras fases da pesquisa. Nesse momento, foi entregue a ela os Termos de Consentimento (Apêndice C e E) e Termos de Assentimentos (Apêndice D) – versão impressa – para serem assinados pelos alunos e pelos pais ou responsável dos menores.

Visando à preservação da identidade dos participantes, optamos por não fazer uso do nome da instituição escolar em que se deu a Pesquisa de Campo. Da mesma forma, não utilizamos os nomes dos alunos participantes, utilizou-se e analisou-se os dados na mesma

ordem em que foram entregues utilizando os termos Aluno 1, Aluno 2, Alunos 3, e assim, subsequentemente.

## 2.4 Instrumento de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na Pesquisa de Campo se dividem em três. Primeiramente, o Questionário Inicial para a observância das necessidades dos estudantes; depois o Curso de Produção Textual ofertado aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio, concomitantemente a ele, as observações que foram sendo realizadas por este pesquisador e a análise dos textos dissertativo-argumentativos produzidos por esses alunos ao final do Curso. Os três serão melhor explicitados nas seções que seguem.

### 2.4.1 Questionário Inicial

Para atender ao objetivo de investigar as principais dificuldades que os alunos selecionados encontraram na produção de textos, foi desenvolvido um questionário exploratório, contendo perguntas abertas (GIL, 2008). O questionário teve função diagnóstica, na medida em que foi usado para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual dissertativo-argumentativo e situar suas limitações, em relação a esse tipo de produção.

O questionário é considerado uma técnica de investigação usada para levantar opiniões dos respondentes, buscar informações, realizar sondagens, diagnósticos, levantar dados e expectativas. É composto por questões formuladas em torno de um assunto específico, mas, para ser considerado um instrumento técnico, é preciso alguns cuidados em sua elaboração: “constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (GIL, 2008, p. 121).

Pensando nisso, após a assinatura do TCLE ou o TALE, elaboramos um questionário composto por cinco perguntas abertas que foi entregue fisicamente para os estudantes responderem.

Apenas um (1) aluno, maior de idade, não quis participar de nossa pesquisa, e por isso, não assinou o Termo e nem respondeu ao questionário. Deixamo-lo livre para participar ou não do Curso de Produção Textual. Ele esteve presente em alguns momentos da aula, mas saía e

voltada quando sentia vontade, dividindo seu tempo entre a sala de aula e a biblioteca, sob supervisão da professora de Língua Portuguesa.

As respostas dos questionários foram compiladas e comparadas, a fim de que as 10 aulas do Curso de Produção Textual pudessem ser planejadas, ou melhor, adequadas às necessidades da turma, com a indicação de conteúdos, assuntos, descrição de habilidades e competências necessárias à superação das dificuldades e à criação de repertório linguístico e escrito.

#### **2.4.2 Curso de Produção Textual**

As aulas foram planejadas, com a participação dos estudantes, avaliando-se os aspectos de demanda: principais dificuldades na produção textual, na construção da coesão e coerência; dificuldades para apresentar posicionamentos críticos frente aos assuntos pedidos nos temas; falta e dificuldade de argumentação; problemas para a escrita de textos dissertativo-argumentativos e outros.

Cada aula abordou conteúdos que os alunos levantavam como necessários, que eram de difícil compreensão e que atrapalhavam a prática da produção textual. Além disso, incluiu-se no planejamento a exploração e desenvolvimento da estrutura do gênero textual dissertativo-argumentativo, considerando os critérios de exigência da banca do Enem. Planejou-se o trabalho com alguns atributos da Linguística Textual, como a importância da reescrita no processo de autoavaliação; o foco na evolução do texto e não na nota; a produção textual e o exercício da autonomia, da liberdade, da crítica e, por consequência, da cidadania; a produção textual com o intuito de auxiliar na compreensão dos vários discursos e outros.

Buscando atender ao terceiro objetivo dessa pesquisa, que é auxiliar os alunos no desenvolvimento da cidadania, por meio da produção de texto, planejou-se a realização de diversas situações de discussão, de conversas, de debates sobre o papel da escrita e da leitura na vida cotidiana, no mundo do trabalho, na construção do respeito e da valorização do outro, do respeito à dignidade, da igualdade entre os sujeitos. Desse modo, foi ressaltado que o processo de produção escrita, permeado pelo crescimento e envolvimento com o mundo da leitura, pode ser uma porta aberta para a reconstrução de valores, de conceitos sociais, educacionais e políticos importantes.

Durante as aulas de produção de texto, foram explorados diferentes gêneros textuais, a fim de que os estudantes participassem de uma forma crítica do mundo letrado, exercendo sua cidadania. Foram desenvolvidas atividades com sugestões de leituras e *links* de materiais

relevantes e acessíveis, para realizarem buscas e, conseqüentemente, o aprofundamento do conteúdo, proporcionando algumas discussões e conversas reflexivas e positivas.

A cada aula foi proposta uma atividade, seguida de *feedbacks* coletivos e individuais, sobre a produção de cada um, auxiliando-os no desenvolvimento do pensamento crítico e do entendimento do seu papel, enquanto indivíduos. Nestes encontros, também foram escolhidos três temas, para que os alunos produzissem textos dissertativo-argumentativos, sendo o último comparado ao primeiro, para uma avaliação da evolução do processo de escrita, dos participantes.

Foram feitas atividades envolvendo a comparação e a avaliação das produções, usando a Matriz de Competências para a prova de Redação do Enem, contida na Cartilha do Participante (BRASIL, 2020), levando os estudantes a desenvolverem e ampliarem as cinco competências avaliativas necessárias para a aprovação, citadas por Soares (2014, p. 13):

- I. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V. Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Todos os alunos participantes da pesquisa foram recebendo um *feedback* individual, ao final de cada atividade e produção textual, com base na ideia de Avões (2015) que defende o uso de *feedbacks*, por promoverem maior envolvimento dos alunos, e momentos de reflexão e desenvolvimento de estratégias de autorregulação e autoaprendizagem. Seguindo as ideias de Gonçalves e Nascimento (2010, p. 241), aprender a ler e a produzir textos demanda aprendizagem de operações “linguageiras”, necessárias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

A prática reflexiva e os registros deste pesquisador guiaram o processo de desenvolvimento do conhecimento do aluno e a constituição dos objetivos de ensino estabelecidos inicialmente. Os *feedbacks* compuseram os mecanismos de uma avaliação formativa, na medida em que os alunos aprendiam com sua própria experiência e com seus próprios “erros”.

### **2.4.2.1 A produção de Textos Dissertativo-Argumentativos**

O Curso de Produção Textual teve como base o gênero dissertativo-argumentativo. A escolha por esse gênero textual se deu em função da exigência na prova do Enem, que há anos vem usando-o, assim como as principais instituições acadêmicas optam por ele em seus vestibulares. Um aspecto que foi levado em consideração na preparação das 10 aulas do Curso de Produção Textual foi o nível de dificuldade que os alunos apresentaram em relação à quinta competência educativa, na elaboração da proposta de intervenção, respeitando os direitos humanos (VELLEI, 2017).

As três propostas de escrita, com temas que foram retirados do questionário inicial, ocorreram logo após a finalização das aulas do Curso de Produção e das atividades propostas com seus respectivos *feedbacks*. As alunas recebiam a proposta com os textos motivadores, a folha de rascunho e a folha definitiva, e o tempo máximo para a entrega era de 1 hora e meia. Após esse processo, cada texto era corrigido individualmente com cada aluno e era se pedido para que a reescrita do texto fosse feita e, logo após, outra correção era feita juntamente com o educando.

A própria natureza do Estudo de Caso demanda o uso de observação, para acompanhar e avaliar as intervenções, as mudanças provocadas e as intervenções planejadas. Com base nisso, nesta pesquisa, as observações foram anotadas em Diário de Bordo, seguindo as orientações de Barbier (2007) que fala sobre o uso do diário de itinerância, onde registra-se todos os resultados da pesquisa desenvolvida com diferentes textos. Essa apropriação só é possível graças à flexibilidade e ao caráter de abertura das pesquisas qualitativas.

O diário de itinerância é um instrumento de investigação sobre si mesmo, em relação ao grupo. É composto por um bloco de apontamentos, em que são feitas anotações sobre o que se pensa, se sente, o que se refletiu sobre o que se observou, podendo se constituir em uma caderneta onde são feitas anotações sobre todas as experiências de grupo (BARBIER, 2007).

Em resumo, durante as 10 aulas do Curso de Produção Textual e a produção dos 3 textos Dissertativo-Argumentativos, este pesquisador realizou observações que foram sendo redigidas em um Diário de Bordo. Estas serão analisadas, posteriormente, concomitantemente ao Curso de Produção Textual e à análise dos Textos Dissertativo-Argumentativos produzidos pelos alunos.

### **2.4.4 Questionário Final**



Para a avaliação das aulas que formaram o Curso de Produção Textual (CPT) e para a avaliação do Produto Educacional, foi elaborado um questionário final com 5 perguntas que possibilitaram às estudantes expressarem suas percepções e opiniões sobre o que foi apresentado a elas. Com isso, foi possível entender como todo o processo contribuiu ou não para que as alunas obtivessem um melhor aprimoramento das habilidades linguísticas relacionadas à confecção do texto dissertativo-argumentativo, assim como receber *feedbacks* sobre a possibilidade de replicabilidade de nosso Produto Educacional.

Foram selecionados e analisados alguns trechos das respostas dadas, as quais nos mostraram a aceitabilidade do CPT por parte das educandas e as fragilidades que ele possui.

## 2.5 Produto educacional

Por fim, descrevemos o caminho de elaboração, de desenvolvimento e de avaliação da proposta educativa (Produto Educacional), focada na Linguística Textual, para a prática de produção de texto. Para a obtenção de título de mestre em mestrados profissionais, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013), deve-se apresentar a dissertação e um produto educacional.

O Produto Educacional é, segundo a CAPES (2013), um objeto de aprendizagem, podendo ser apresentado em formato de um pequeno livro, manual de atividades, sequência didática, *software*, jogo educativo, entre outros. Tem como objetivo disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Geralmente, o produto apresenta uma proposta de ensino ou de formação de professores que foi desenvolvida pelo mestrando e seu orientador.

Nosso produto educacional será uma extensão do Curso de Produção Textual ofertado aos alunos da escola campo. Será uma Sequência Didática de cada aula, sendo disponibilizada no formato de E-book.

Dolz e Schneuwly (2004) entendem a sequência didática como uma progressão curricular e agrupamento de gêneros, especificamente voltadas às questões do ensino dos gêneros textuais. Enfatizam o ensino da língua numa perspectiva interacional, considerando o contexto histórico e social em que as atividades linguísticas ocorrem. Para os autores, o ensino da língua materna deve ser pautado por textos (orais e escritos), sendo essas ações linguísticas que ocorrem por meio de construções sociais conduzindo à conscientização, e, por conseguinte, à aprendizagem e ao desenvolvimento comunicativo dos sujeitos.

Trata-se, portanto, de uma série organizada das 10 aulas ministradas do Curso de Produção Textual. Estas estão apresentadas no formato de Plano de Ensino, ao mesmo tempo em que se apresentam apontamentos importantes que ocorreram nessa interação com os estudantes, bem como, a avaliação que estes fizeram das aulas, por meio de um questionário (Questionário Final).

O compartilhamento desse produto educacional será em plataformas digitais, principalmente na EduCapes<sup>3</sup>, Repositório Institucional do IF Goiano, para sugestão, proposição de melhorias, promoção de engajamento e mais compromisso dos estudantes no Ensino Médio nas aulas de Produção Textual que preparam os estudantes para a prova de Redação do Enem.

Vale ressaltar que a elaboração do produto educacional, no formato de sequência didática, seguirá os preceitos da Linguística Textual. Não é, portanto, um amontoado de ações para serem executadas por um professor, mas a possibilidade de análise e reflexão de como pontos da Linguística Textual podem colaborar com as produções textuais dissertativo-argumentativas dos alunos do Ensino Médio que estão se preparando para a tão temida Prova de Redação do Enem.

Quanto à avaliação desse produto educacional, aplicamos um questionário impresso, composto por cinco perguntas, sendo todas discursivas. Buscou-se, com esse instrumento a percepção que os alunos tiveram do Curso de Produção Textual e também constatar se a Linguística Textual colaborou de alguma forma para a melhora da produção dissertativo-argumentativa.

## 2.6 Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi realizada de duas formas diferentes e concomitantes. Utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e a Linguística Textual a fim de que colaborem uma com a outra na análise dos dados coletados ao longo da Pesquisa de Campo.

Num primeiro momento, fizemos uso de Bardin (2016) como meio de organização dos dados coletados, de criação de categorias e subgrupos. Tal aparelhamento permitiu a separação das informações por semelhanças e diferenças e um entendimento de como elas estariam dispostas nesta dissertação.

---

<sup>3</sup> Portal de objetos educacionais abertos, com acervo de milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens etc.

A Linguística Textual, segundo Koch (2004), é definida como estudos das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Como nossa pesquisa visa embasar-se nos princípios da Linguística Textual, contribuindo para uma formação cidadã, trouxemos essa teoria para a Análise de Dados. Koch (2004) entende o texto de modo amplo, e nossa concepção aqui se assemelha à da autora, por isso, utilizamos suas ideias para analisar os dados coletados no Questionário Inicial e Final, no Curso de Produção Textual e nos textos produzidos pelos estudantes.

O primeiro encontro com os estudantes se deu no dia 20 de junho de 2022, quando recolhemos os Termos de Compromisso e Assentimento devidamente assinados. Iniciamos explicando os objetivos de nossa pesquisa, suas fases e como ela procederia. Depois de sanadas todas as dúvidas, foi entregue o questionário inicial (impresso) para que os alunos respondessem-no. Este pesquisador manteve-se na sala, mas sem interferência nas respostas dos alunos; a professora de Língua Portuguesa também acompanhou todo o processo.

Após a aplicação do questionário, nos reunimos com a professora de Língua Portuguesa para fazermos um levantamento das necessidades dos alunos, baseando-nos nas respostas que foram dadas. Para a elaboração das Aulas de Produção Textual, fizemos uma pré-análise dos dados, que nos deu o caminho a seguir em relação ao conteúdo necessário a ser aplicado.

Em conversa informal com a professora de Língua Portuguesa, foram-nos relatadas muitas dificuldades no processo de escrita desses alunos. Ela afirmou que a maioria não conseguia produzir textos no modelo Enem e quando é proposta uma atividade nessa linha, há sempre reclamações. Partimos então da inferência de que haveria déficit no desenvolvimento das habilidades necessárias para o manejo e a confecção de textos dissertativo-argumentativos.

Posteriormente, fizemos uma análise minuciosa desse questionário inicial. Iniciamos realizando a leitura do material destacando trechos expressivos; depois uma exploração mais profunda, estabelecendo semelhanças e divergências entre os dados coletados, criando unidades de análises; por fim, realizamos um tratamento dos resultados encontrados, sobretudo na elaboração de categorias de análises e na discussão com embasamento teórico.

## **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DOS QUESTIONÁRIOS E DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados coletados com a aplicação do questionário inicial e questionário final. Vale ressaltar que o primeiro foi utilizado antes de qualquer intervenção no processo de aprendizagem dos alunos enquanto que o segundo aplicamos depois do Curso de Produção Textual.

### **3.1 Questionário inicial**

Organizamos a análise dos dados do questionário inicial, aplicado às sete alunas da 3ª Série do Ensino Médio, em três análises de registro maiores e depois estabelecemos algumas categorias dentro delas. Para o estabelecimento dessas análises de registro, consideramos primeiramente o tema da pergunta realizada e, para o estabelecimento das categorias, avaliaremos os excertos das respostas dos participantes, tendo como base as teorias discutidas no capítulo I desta pesquisa.

Assim sendo, estabelecemos quatro análises de registro: a) Sobre as dificuldades em produzir textos dissertativos-argumentativos; b) Sobre a experiência do aluno na produção de texto dissertativo-argumentativo; c) Sobre a compreensão das metodologias de aprendizagem; d) Sobre o entendimento das temáticas sociais nas provas de redação do Enem. Iniciaremos com a primeira delas e, assim, consecutivamente no decorrer deste capítulo.

#### **3.1.1 Sobre as dificuldades em produzir textos dissertativos-argumentativos**

Em todos os questionamentos feitos as alunas há respostas curtas, muitas vezes, que não ajudaram a analisar o que foi dito. Acredita-se que as respostas curtas dos participantes desta pesquisa podem significar: a) a falta de conhecimento em relação ao tema da pergunta, b) não houve interpretação adequada em relação à questão feita, c) por se tratar de adolescentes em um contexto social educativo, a resposta curta torna-se uma forma de demonstrar a falta de interesse, d) um mecanismo de defesa para a sua falta de conhecimento em relação ao que foi perguntado.

A primeira questão do questionário inicial quis saber das participantes da pesquisa se elas dominam a escrita de textos dissertativo-argumentativo. Organizamos os excertos das respostas a essa pergunta no quadro 2.

Quadro 2 - Domínio da escrita de textos dissertativo-argumentativo

Participante	Excerto das respostas
Aluna 1	<b>Não</b> , nem um pouco!
Aluna 2	<b>Mais ou menos</b> , <u>penso</u> que não sou tão boa mais de vez em quando eu consigo domina!
Aluna 3	<b>Não muito</b> eu <u>acho</u> , neh! mas tenho dificuldades, ainda mais quando a professora pede assim do nada, sem agente saber do assunto.
Aluna 4	No meu ponto de vista eu <u>acho</u> <b>que não</b> ! Mais é difícil lembra de tantas regrinhas na hora de fazer.
Aluna 5	<u>Acho</u> <b>que não</b> , tem muita coisa nele, esse tanto de regra me confunde.
Aluna 6	<b>Não muito</b> ! Porque, <u>assim</u> , sempre fico insegura antes de começar.
Aluna 7	<u>Posso dizer</u> que <b>mais ou menos</b> , já que <u>não tenho certeza</u> .

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

Nota-se que todas as alunas, de alguma forma, assumiram que não dominam a escrita de textos dissertativo-argumentativo. As Alunas 2 e 7 foram as únicas que disseram “mais ou menos” dizendo entenderem um pouco sobre o assunto, ao mesmo tempo em que apresentavam suas fragilidades nesse processo.

A chamada consciência ou leiturabilidade textual na Linguística Textual refere-se à capacidade de conhecimento, manuseio, entendimento, conhecimentos de sua estrutura e da real finalidade do texto no cotidiano das pessoas (MARCUSCHI, 2012; PAIVA; 2019). Podemos notar pelo relato da Aluna 3 “ainda mais quando a professora pede assim do nada, sem agente saber do assunto” que ela espera que a professora ofereça esse conhecimento antes de pedir para produzir o texto.

Levando em consideração pontos específicos da Linguística Textual, considera-se que um aluno domina a escrita de um texto quando ele é capaz de produzi-lo coerentemente, coeso e adequado ao contexto comunicativo em que está inserido. A competência escrita envolve uma série de habilidades e conhecimentos, e o domínio da escrita é alcançado quando essas habilidades (coerência, coesão, adequação ao gênero textual, variedade vocabular e gramatical, adequação ao público etc.) são desenvolvidas de forma satisfatória (FÁVERO; KOCH, 2011).

Possenti (2011) e Padilha e Souza (2016) defendem o uso de texto na sala de aula como algo natural e não imposto. Os autores acreditam ser preciso mostrar para os alunos que esses textos fazem parte do seu dia a dia e que precisam apenas conhecer como produzi-los e interpretá-los adequadamente. Quando a Aluna 4 diz ser “difícil lembra de tantas regrinhas”, nota-se que ela está mais preocupada com o “decorar regras” do que entender a função social que o texto assume. O mesmo ocorre com a Aluna 5.

O que nos chama a atenção nos excertos é a hesitação das alunas em afirmar se dominam ou não a escrita desse tipo de texto. Palavras como “penso” (Aluna 2), “acho” (Alunas 3, 4 e

5), “assim” (Aluna 6), “posso dizer” e “não tenho certeza” (Aluna 7) indicam-nos que há incerteza e insegurança se são capazes ou não de produzirem textos desse tipo com o mínimo de parâmetros exigidos.

A insegurança na hora de produzir textos em sala de aula é bem comum (ALMEIDA, 2011; GERALDI, 2011; LEITE, 2011; KOCH, 2017) e deve ser considerada pelo professor ao realizar qualquer proposta de produção textual. Koch (2020) e Marcuschi (2012) entendem que o domínio textual chegará com o tempo e a experiência de manipulação dos gêneros textuais. Diante disso, compreendemos que seja preciso proporcionar esse tipo de experiência em sala de aula e não apenas pedir para se produzir, fazer a correção e dar uma nota ao final.

A insegurança na produção de textos pode surgir de diferentes fatores, tais como falta de confiança nas próprias habilidades de escrita, medo de cometer erros, preocupação em atender às expectativas do leitor, falta de clareza sobre o tema ou dificuldade em organizar as ideias de forma coerente (MARCUSCHI, 2008; MELO NETO, 2019).

Inferimos que a dúvida dessas alunas pode ser gerada por dois motivos: a) a certeza de que lhes falta algo para o domínio na produção dissertativo-argumentativo, e/ou b) a falta de um *feedback* da professora quanto a sua escrita, que possa fazê-las identificar suas falhas na construção textual.

Sendo assim, questionamos as estudantes quanto às dificuldades que elas acreditam apresentar ao produzirem um texto dissertativo-argumentativo. Objetivamos aqui perceber se elas eram capazes de identificar suas próprias dificuldades, com base na estrutura desse gênero textual e, ao mesmo tempo, identificar as fragilidades para podermos intervir sobre elas nas Aulas de Produção Textual.

Quadro 3 - Dificuldades em produzir um texto dissertativo-argumentativo

Participante	Excerto das respostas
Aluna 1	Todas possível! Brincadeira, mas tenho muita dificuldade em <b>tudo</b> mesmo.
Aluna 2	Na hora de produzir eu não consigo escrever um texto muito bom, <u>acho</u> que falta <b>organizar as ideias</b> sei lá.
Aluna 3	Tenho dificuldade de <b>começar o texto</b> , no parágrafo de <b>desenvolvimento</b> e na <b>conclusão</b> . Ou seja, <b>tudo</b> !
Aluna 4	<u>Penso</u> que eu tenho dificuldade com o <b>tema</b> , geralmente são coisas que eu não domino.
Aluna 5	Eu <u>acho</u> que é o <b>argumento</b> em si. Mas eu <u>acho</u> que não fazer a <b>conclusão</b> direito.
Aluna 6	Tenho dificuldade em <b>começar</b> a escrever o texto e <u>acho</u> que desenvolve um pouco o <b>assunto</b> .
Aluna 7	Minha maior é fazer a <b>conclusão</b> do texto.

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

A incerteza ainda está presente nesta questão, assim como na anterior. Os termos “acho” (Alunas 2, 5 e 6), “penso” (Aluna 4) nos fazem entender que as estudantes não têm certeza sobre quais são suas maiores dificuldades apresentadas na hora de produzir um texto dissertativo-argumentativo.

Entendemos que não conhecer sobre suas próprias dificuldades ao produzirem um texto pode significar falta de conhecimento ou domínio sobre o/do assunto, ou ainda, ausência de um *feedback* de qualidade. Avões (2015) entende que o retorno de uma produção textual pode melhorar o aprendizado, assim como fazer com que os alunos se interessem mais pelo assunto ou conteúdo aplicado.

As dificuldades mais apresentadas pelas alunas são “organizar as ideias” (Aluna 2), “começar” a escrever (Alunas 3 e 6), “desenvolvimento” do assunto do texto (Alunas 3, 6), elaborar a “conclusão” (Alunas 3, 5 e 7), abordar sobre a “temática” (Aluna 4). Duas das participantes relataram ter dificuldade em “tudo” (Alunas 1 e 3).

Há inúmeros fatores para que um aluno apresente dificuldade ao produzir um texto. A Linguística Textual oferece algumas perspectivas e estratégias para lidar com a insegurança na produção de textos: a) Processo de Escrita: entende-se como um processo contínuo, em que é possível revisar, reescrevê-lo e aprimorá-lo; b) Conhecimento Textual: enfatiza a importância do conhecimento sobre a estrutura e características dos diferentes gêneros textuais; c) *Feedback* e Revisão: o retorno construtivo pode fornecer orientações específicas sobre os pontos fortes e fracos do texto, ajudando o escritor a identificar áreas para melhorar e a ganhar confiança em suas habilidades; d) A Prática da Familiaridade: quanto mais um escritor se envolve na produção de textos e experimenta diferentes estratégias de escrita, maior a probabilidade de ganhar segurança ao longo do tempo; e) Desenvolvimento de Estratégias de Planejamento e Organização: através de técnicas e estratégias como esboços, mapas conceituais ou a identificação de partes essenciais do texto, o autor é capaz de organizar suas ideias e sentir-se mais seguro (MARCUSCHI, 2012).

Entretanto, há unanimidade entre os autores Rocha, Silva (2017) e Koch (2017), que afirmam que o desenvolvimento da habilidade de produção textual está intimamente ligado com a intimidade que esses estudantes têm com esses textos. Acredita-se que quanto mais cedo (ainda no seio familiar) as crianças forem apresentadas às palavras, à leitura e à escrita, menos dificuldades apresentarão na produção de textos nas escolas. Ou seja, o grau de letramento familiar interfere consideravelmente nas competências linguísticas e textuais na escola.

Observa-se aqui também que as estudantes conhecem, em parte, a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, já que, ao relatarem suas dificuldades, apresentam partes dele como introdução, desenvolvimento, conclusão e a necessidade de argumentar dentro dele. Entretanto, não relataram algumas expressões como “tese”, “projeto de texto”, “tópico frasal”, “repertório sociocultural” ou “coesão”, que são partes importantes desse gênero textual.

### 3.1.2 Sobre a experiência do aluno na produção de texto dissertativo-argumentativo

Buscamos saber das alunas a frequência com que colocam em prática a produção textual ao longo da semana. Acreditamos que por ser um gênero predominante no Enem e por essas estudantes estarem se preparando para a conclusão do Ensino Médio, tal exercício deveria ser intensificado. Cruz (2005), Marcuschi (2008), Britto (2012) e Melo Neto (2019) entendem que a prática leva à perfeição, portanto, entendemos que a melhor maneira de aprender a produzir um tipo de texto é produzindo-o.

Quadro 4 - Quantidade de textos dissertativo-argumentativo produzidos

Participante	Excerto das respostas
Aluna 1	Produzo <i>somente</i> <b>aqueles que a professora propõe</b> em aula.
Aluna 2	<b>Só quando a professora pede</b> mesmo.
Aluna 3	<b>No máximo 1</b> por semana, <i>já andei treinando em casa</i> , mas é difícil porque eu faço o texto, mas não sei se tá bom.
Aluna 4	Nenhum. Acho que <b>um por mês no máximo que a prof pede</b> .
Aluna 5	A escola não pede semanalmente, <b>só na prova</b> .
Aluna 6	<i>Nem sei!</i>
Aluna 7	Nenhum porque <b>não é sempre que a professora pede</b> .

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

De acordo com as respostas das alunas, entendemos que a quantidade de produções textuais que elas dizem realizar poderia ser maior, assim estariam colocando em prática a produção do gênero e com mais qualidade. Melo Neto (2019) entende a produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado, e para que isso ocorra, é preciso, segundo o autor, que os professores de Língua Portuguesa saibam conduzir adequadamente esta prática. No entanto, fatores como a quantidade de aulas destinadas à disciplina devem ser levados em consideração, uma vez que é uma prática curricular destinar pouquíssimas aulas para a produção textual, o que prejudica extremamente o desenvolvimento das habilidades de composição de texto.

Notamos, pelos excertos negritados, no quadro 4, que as alunas produzem apenas os textos que são propostos pela professora em sala de aula. Não há uma produção semanal,



ocorrendo aparentemente de forma mensal, segundo a aluna 4. No entanto, conforme dito pela Aluna 5, temos a impressão de que a produção de textos dissertativo-argumentativo é destinada à avaliação bimestral, ou seja, um (1) texto a cada bimestre.

Há, segundo Bulhões e Mendonça (2017), uma imprecisão nos currículos escolares em relação à oferta das disciplinas de Redação e Língua Portuguesa, separadas, em detrimento às aulas de redação inseridas concomitantemente às aulas de português. Nesse último caso, segundo as autoras, há a predominância de questões gramaticais sobre a produção textual que, via de regra, é deixada de lado. Acreditamos que seja o caso desta escola em que a professora de Língua Portuguesa dá mais preferência aos estudos gramaticais em detrimento das produções textuais.

Donadel e Chaves (2015) entendem que deve haver uma preparação metodológica e práticas exclusivas em atividades de produção textual para os alunos do Ensino Médio se prepararem para o Enem. Ou seja, para o autor não basta apenas pedir que os alunos produzam textos com determinada temática e depois corrigir esse texto e dar uma nota. É preciso que eles conheçam os estilos textuais e suas características, interajam com eles e sejam dadas oportunidade para refletirem sobre seus próprios erros para se chegar à uma produção textual de qualidade.

Geraldi (2011) sugere que tal produção seja realizada em sala de aula e o *feedback* seja simultâneo e consecutivo à produção dos alunos. Somado a isso, Bulhões e Mendonça (2017) entendem que a produção textual deve ter culminância com as regras da gramática e da ortografia, de modo que o aluno coloque em prática nos textos as questões gramaticais/ortográficas que aprendeu nas aulas.

Pelas expressões “somente” (Aluna 1), “só” (Alunas 2 e 5), “nem sei” (Aluna 6), podemos entender que elas têm consciência de que a quantidade de texto proposto pela professora é insuficiente para o seu aprendizado. Bulhões e Mendonça (2017, p. 172) entendem que “os alunos aprendem a escrever escrevendo, e a ler lendo, relendo, reescrevendo”, ou seja, é preciso colocar em prática com mais frequência.

A Aluna 3 foi a única que relatou ter produzido textos em casa, entretanto não considerou eficiente, já que não obteve um *feedback* de sua produção para poder melhorar sua escrita, reforçando mais uma vez a importância dos apontamentos do professor nas produções e da devolutiva aos alunos, conforme defende Avões (2015).

### **3.1.3 Sobre a compreensão das metodologias de aprendizagem**

Outra questão levantada no questionário inicial arguiu às alunas sobre qual atividade elas poderiam executar para melhorar sua compreensão da proposta textual. Essa pergunta foi levantada tendo como base que compreender a proposta-tema seja um pré-requisito para a boa desenvoltura na redação do Enem (BRASIL, 2022) e por ser uma das dificuldades mais apresentadas pelos participantes da prova (OLIVEIRA; CABRAL, 2017; VELLEI, 2013).

Notamos nos excertos das alunas no quadro 5 que a dúvida impera nas respostas dadas. Podemos ver a insegurança presente no uso dos termos “não sei” (Alunos 1, 2, 4 e 6), “uai” (Aluno 2), “acho” (Aluno 1, 3 e 5), “neh?” (Aluno 7). É perceptível que as alunas entendem que haja uma falha na capacidade de compreensão da proposta, mas não sabem como podem reverter esse quadro.

Quadro 5 - Atividades que ajudam na compreensão da proposta textual

Participante	Excerto das respostas
Aluna 1	<i>Não sei</i> dizer. Mais <i>acho</i> que quanto mais a gente entende de português mais escreve melhor
Aluna 2	<i>Uai, não sei</i> . Agente quase não faz textos aqui na escola.
Aluna 3	<i>Acho</i> que a gente tem que <b>ler mais em casa</b> , nós adolescentes leem muito pouco.
Aluna 4	A gente lê essas propostas e eles colocam uns texto que as vezes não tem nada haver com o outro e deixa a gente com mais dúvida ainda. Mas eu <i>ñ sei</i> se tem atividade pra isso.
Aluna 5	<b>Interpretação</b> de texto, eu <i>acho</i> que é.
Aluna 6	Tenho dificuldade em começar a escrever o texto, sempre fico pensando “como começo?” e desenvolver o assunto dentro do texto. <i>Não sei</i> o que poderia fazer para ajudar nessa questão.
Aluna 7	<b>Ler outros textos</b> sobre a proposta do texto pode ajudar, <i>neh?</i>

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

A Aluna 1 acredita que deve entender mais de “português”, acreditamos que ela se refira às regras gramaticais. Constata-se que o ensino da escrita era pautado na aquisição das regras gramaticais (BAKHTIN, 2011), o que também contribui para pontos da produção textual. Entretanto, com a Linguística Textual, assumiu-se novas possibilidades diante do surgimento de novas concepções advindas do texto como ponto de partida na aquisição da língua (SEARA, 2016).

A gramática tem como finalidade a formalização da língua traçando normas para o seu uso. Enquanto isso, a linguística analisa os fatos da língua na sua situação de uso e tenta explicá-los. A Linguística Textual trata a produção de texto com um processo e não como um produto. Apesar de ser necessária a aquisição de regras gramaticas para a produção de textos, ela, em alguns casos, não é pré-requisito e não pode ser vista como “ponto de partida” para tal (MARTINO, 2015).

A abordagem da linguística textual enfatiza a importância da coerência e coesão textual, ou seja, como as ideias são conectadas e organizadas dentro de um texto para criar um significado global. Nesse sentido, a gramática é vista como uma ferramenta que os falantes utilizam para criar textos coerentes e compreensíveis. A gramática fornece um conjunto de regras e estruturas que ajudam a organizar as palavras e as relações entre elas, possibilitando a construção de frases e a expressão de significados precisos. Essas regras gramaticais, como as de concordância, regência, colocação pronominal, entre outras, contribuem para a clareza e compreensão das mensagens transmitidas pelos textos (MARTINO, 2015).

A leitura e a interpretação de textos são citadas pelas Alunas 3, 5 e 7, fazendo-nos entender sua percepção de que é somente a partir dessas práticas é que serão capazes de melhorar a sua capacidade de compreender melhor as propostas na prova de redação do Enem. A Linguística Textual parte do pressuposto de que a ação é acompanhada de processos cognitivos ou operações mentais. No caso do texto, os processos mentais são estimulados por uma abordagem procedimental proposta pelo professor ou pela prova. É preciso, antes de tudo, que os estudantes entendam como tal processo ocorre.

Fávaro e Koch (2011) dizem que a leitura e a escrita são como processos interdependentes que envolvem a produção e compreensão de textos. No contexto da leitura, enfatizam a importância de se compreender um texto como uma unidade coerente de significado, em vez de simplesmente decodificar palavras individualmente. Além disso, consideram a leitura como uma atividade interativa, em que o leitor está constantemente negociando o significado com o autor (FÁVERO; KOCH, 2011).

As mesmas autoras explicam que, no que diz respeito à escrita, a Linguística Textual enfatiza a importância de se produzir textos coesos e coerentes, destacando que os textos são influenciados pelos propósitos comunicativos e pelos conhecimentos compartilhados entre o autor e o leitor. Em resumo, aborda a leitura e escrita como atividades complexas e interativas, enfocando as estruturas textuais, a construção de significado e o contexto sociocultural como elementos fundamentais para a produção e compreensão de textos.

De acordo com Koch (2017, p. 21), nessa abordagem “[...] os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”. Basta, portanto, que os docentes ativem tais memórias e “libertem” os conhecimentos retidos nelas. Também, entendemos que seja preciso ampliar os conceitos de leitura e interpretação que os estudantes têm, que acreditamos ainda seguir o tradicionalismo de leituras

obrigatórias e enfadonhas e a rigidez gramatical no estudo de regras isoladas do contexto textual.

Somado a isso, inferimos que somente as produções requisitadas durante as aulas não sejam suficientes para se melhorar a escrita das alunas. Soares (2014) entende que há uma cultura brasileira, entre os jovens, de não ter o hábito da leitura e conseqüentemente de não serem capazes de interpretar de modo adequado as propostas da prova de redação do Enem, sendo preciso, como a Aluna 3 sugere, “ler mais em casa”.

### 3.1.4 Sobre o entendimento das temáticas sociais nas provas de redação do Enem

Questionamos as estudantes sobre as temáticas que elas acreditavam ser importantes para trabalharmos nas Aulas de Produção Textual de modo que os preparasse para a prova do Enem 2022. Essa questão objetiva, num primeiro momento, saber as preferências de temas que as alunas tinham, e ao mesmo tempo, abranger as necessidades relatadas por elas.

Somado a isso, objetivamos também saber se essas alunas tinham o conhecimento de que as questões “de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2022, p. 4) são pertinentes às propostas de redação do Enem. Além disso, esperávamos que as participantes deixassem transparecer a correlação entre a língua, a produção textual e sua ação histórica na realidade social (MARCUSCHI, 2008), ou seja, se escreve o que se vive.

Quadro 6 - Quais temas as alunas gostariam de dissertar e argumentar

Participante	Excerto das respostas
Aluna 1	Problemas educacionais, desigualdade social, e o aborto.
Aluna 2	Racismo, redes sociais e aborto seriam <b>temas interessantes</b> .
Aluna 3	Coisas que tem <b>possibilidade de cair no enem</b> tipo pobreza e aborto.
Aluna 4	Pode ser qualquer um, desde que <b>seja fácil</b> o tema para argumentar tipo gravidez.
Aluna 5	Fome, racismo, aborto, pobreza.
Aluna 6	A pobreza no Brasil. A <b>pandemia</b> . A política. A gravidez de adolescentes.
Aluna 7	A pobreza e fome no Brasil ainda mais depois da <b>pandemia</b> . A gravidez e o aborto também são temas bons.

Fonte: Organizado pelo autor (2023).

Antes de apresentar quais os temas mais sugeridos pelas alunas, queremos destacar aqui três pontos importantes, negritados no quadro 6. Damos ênfase aos excertos das estudantes que deixam subentendido o porquê de escolherem tais temas. A Aluna 2 escolheu porque acha “interessante”, a Aluna 3 porque tem a “possibilidade de cair no enem”, as Alunas 6 e 7

acreditam que sejam temáticas atuais por usarem a palavra “pandemia”, tendo a “atualidade” como um dos requisitos do tema da prova.

Além deles, chamou-nos a atenção, em especial, a Aluna 4, que não sugeriu um tema, mas disse que poderia ser qualquer um, “desde que **seja fácil** o tema para argumentar tipo gravidez”. Aqui entendemos que a aluna acredita que a temática seja “fácil”, porque ela conseguiria produzir um texto com maior facilidade. Acreditamos que as alunas consideram escrever sobre tal temática algo fácil por serem mulheres e por atravessarem suas vivências, ou até mesmo, sentirem que seja uma necessidade de esclarecimentos sobre algo importante para elas, e o que nos revela a singularidade dessa questão no contexto em que as alunas estão inseridas.

Pelos excertos no quadro 6, podemos ver três temáticas mais citadas pelas alunas. São elas: fome no Brasil, gravidez precoce e aborto. Lopes (2014) correlaciona em sua obra a educação, a cidadania e a escola e chega à conclusão de que as três devem andar juntas. A maior função da escola é “[...] seu preparo para o exercício da cidadania [...]”, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). É natural, portanto, que essas estudantes esperem que tais temas cotidianos estejam presentes nas provas do Enem.

Compreendemos que a maioria das alunas entende que as provas de redação do Enem requerem delas a capacidade de refletirem e redigirem textos sobre problemas e desafios enfrentados pela sociedade e de proporem soluções e ideias para lidar com essas questões. De acordo com Padilha e Souza (2016), essas habilidades são essenciais para a cidadania ativa, pois permitem que os indivíduos formem opiniões fundamentadas, articulem seus pontos de vista, participem de debates e contribuam para a busca de soluções coletivas.

Além disso, a proposta da prova de Redação do Enem, segundo a Cartilha do Participante, é a de que os estudantes sejam capazes de redigir sobre um tema de “[...] ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2022, p. 6). Abaixo listamos as 10 últimas propostas da prova, o que nos faz entender que o cotidiano e a cidadania estão bastante presentes e implícitos em todas as propostas:

- a) 2022: Os desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil
- b) 2021: Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil
- c) 2020: O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil (digital)
- d) 2020: O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira (impresso)
- e) 2019: Democratização do acesso ao cinema no Brasil
- f) 2018: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

- g) 2017: PPL: Consequências da busca por padrões de beleza idealizados
- h) 2017: Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
- i) 2016: Caminhos para combater o racismo no Brasil (2ª Aplicação)
- j) 2016: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (1ª Aplicação)
- k) 2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
- l) 2014: Publicidade infantil em questão no Brasil
- m) 2013: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil

Santos *et al.* (2021) entendem que o aluno torna-se um bom escritor quando é capaz de expressar ideias, transmitir conceitos, provocar determinadas sensações nas pessoas com sua produção escrita. Ao professor cabe o papel de conduzir o estudante à manipulação adequada (coesa, coerente, clara e objetiva) das palavras de forma harmoniosa e significativa. A escrita torna o sujeito apto a desempenhar seu papel na sociedade e exercer sua cidadania. Por meio dela, os sujeitos têm seus direitos respeitados e passam a respeitar mais os direitos dos outros a sua volta.

E foi diante dessa necessidade e do desejo de ser capaz de dissertar melhor sobre questões sociais que são abordadas na prova de redação do Enem, que elaboramos as Aulas de Produção Textual com base nesses três temas. Apresentaremos melhor sobre como ocorreu essa fase da nossa pesquisa na seção que segue.

### 3.2 CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DIÁRIO DE BORDO E OBSERVAÇÕES

Nossa trajetória de aplicação do Curso de Produção Textual, produto educacional, iniciou-se logo após a análise do questionário inicial, quando foi possível compreender as necessidades mais basilares das alunas em relação ao texto dissertativo-argumentativo. Descreveremos os procedimentos relacionados às aulas teóricas, os exercícios e simulados aplicados, os *feedbacks* entregues às participantes, as reescritas tanto dos exercícios quanto dos simulados e nossas observações sobre todo esse processo.

#### 3.2.1 Das Aulas Teóricas

Após as análises das respostas do questionário inicial, realizamos uma triagem dos pontos mais importantes a serem abordados nas aulas expositivas, os quais contribuíram para a realização das atividades, dos simulados e de possíveis redações que as alunas se propuseram a realizar.

### *3.2.1.1 Aula 1 - Tipo, gênero e estrutura*

Nesta primeira aula, falamos sobre tipologia textual, mais especificamente do tipo dissertativo, elencando suas características e funcionalidades. Koch e Travaglia (1989, p. 40), enunciam que "o estudo de cada tipo de texto (tipologia), ou seja, das superestruturas de cada tipo auxiliaria no processo de compreensão de uma narrativa, por exemplo, e tem, portanto, a ver com a coerência".

Após uma breve explicação em relação ao tipo, partimos para o gênero dissertativo-argumentativo e suas particularidades, como a necessidade de defesa de um ponto de vista (tese), a utilização de dados, pesquisas, exemplos para uma argumentação mais concreta e convincente, a escrita em terceira pessoa, mostrando imparcialidade em sua elaboração, dentre outras.

Então, exploramos a estrutura – introdução, desenvolvimento e conclusão – que têm papel crucial para o convencimento do interlocutor, que, para Marcuschi (2008), é utilizada de acordo com a necessidade de comunicação de cada indivíduo.

Para o gênero em questão, foram apresentadas as funções de cada bloco que compõe o texto: a introdução tem como função a apresentação do tema e da tese que será defendida; o desenvolvimento traz a defesa da tese por meio de uma argumentação persuasiva, que tem o intuito de convencer o interlocutor por meio de fatos, opiniões, exemplos etc.; e a conclusão é a responsável por dar o fechamento das discussões elencadas no decorrer da dissertação.

Por fim, apresentamos exemplos de cada parte da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e disponibilizamos um arquivo com 25 produções textuais que alcançaram nota máxima no Enem para serem lidas em casa, com o intuito de auxiliar no processo de entendimento da estrutura estudada.

### *3.2.1.2 Aula 2 - Paragrafação, periodização e tópico frasal*

No momento em que falamos de parágrafo e período, notamos que algumas alunas não estavam seguras do que seriam e, por meio de nossa condução, pudemos observar que essas mesmas alunas escreviam textos com 1 ou 2 parágrafos e com pouca periodização dentro deles. Textos escritos dessa forma pelos alunos, em sala de aula, segundo Geraldi (2011) e Koch (2017), prejudicam a semântica textual, pois rompem com as relações que são estabelecidas

entre os segmentos textuais de qualquer extensão, seja na articulação oração-período, seja no período-parágrafo.

Explicamos sobre a funcionalidade do tópico frasal – que é a de trazer a ideia central do parágrafo, orientando o desenvolvimento do restante deste bloco textual – sua localização e a necessidade de ser um período sucinto e “direto ao ponto”. Além disso, solicitamos que as estudantes encontrassem tópicos frasais em pequenos trechos projetados no slide de apresentação da aula.

Estabelecemos, por fim, algumas regras para que o texto tivesse um formato a ser seguido, facilitando, assim, sua tessitura. Ficou combinado que escreveríamos a dissertação desta forma: 4 parágrafos, sendo 1 de introdução com média de 6 linhas, 2 de desenvolvimento com média de 8 linhas cada e 1 de conclusão com média de 8 linhas. Além disso, todos os parágrafos deveriam ter no mínimo 3 e no máximo 5 períodos.

Para a concretização do aprendizado até aqui apresentado, elaboramos exercícios relacionados ao tópico da aula. Porém, mesmo com a explanação do conteúdo, algumas alunas tiveram dificuldades para realizar a atividade. Abaixo há um exemplo do exercício de introdução feito após a explicação.

Figura 2 - Introdução escrita após a 2ª Aula

**Tema: O crescimento da violência urbana no Brasil**  
A causa da violência urbana é a desigualdade socioeconômica e as características das sociedades, em especial do Brasil, e se expressa principalmente por meio da má distribuição de renda entre as populações, que acarreta outros problemas mais graves, como a fome e a miséria e a falta de acesso a serviços.

Fonte: Texto produzido pela Aluna 2

Pode-se perceber que não há o recuo da margem para a marcação de parágrafo e que toda a introdução é feita em um único período. Ambas as explicações foram expostas e detalhadas durante a aula.

Neste momento, adentramos com o *feedback* individual com cada uma das participantes. Reforçamos a teoria explicada anteriormente, pontuamos o que não estava de acordo com a explanação, apresentamos caminhos a serem seguidos e exemplos para que houvesse uma maior fixação dos pontos apresentados na aula.

No exercício abaixo, mesmo com algumas inadequações da língua portuguesa como acentuação e concordância, é possível visualizar a adequação da paragrafação e da periodização



na introdução da mesma aluna, além da presença do tópico frasal no primeiro período do parágrafo.

Figura 3 - Introdução reescrita após o *feedback*

**Tema: A persistência do racismo na sociedade brasileira**  
O racismo é a atitude de discriminação e depreciação  
alguém devido sua cor ou classe social. Alhande  
pelo histórico, mostra - se : diferentes posturas precon-  
ceitos em mundo e em casa a dia. As oportunidades  
no mercado de trabalho está cada vez mais difícil para  
pessoas de raças e cores diversas.

Fonte: Texto produzido pela Aluna 2

Logo, após analisar o exercício, foi possível constatar a importância do *feedback* realizado individualmente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à produção de texto. Por fim, ao avaliarmos em conjunto no final da aula o que foi desenvolvido, os comentários das alunas eram de que essa etapa fez toda a diferença para se sentissem mais seguras ao realizar a tarefa.

A prática de correção e reescrita de textos podem contribuir com o aprendizado. Realizar estratégias de intervenção nos textos, proporcionando a (auto)revisão e a reescrita favorece o exercício de reformulação do dizer para que o estudante seja capaz de operar a linguagem com mais dinamismo. Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) e Leite (2011) defendem que as intervenções nos textos produzidos pelos alunos, feitas adequadamente pelo professor, estimulam a reformulação do pensamento por meio da língua e da linguagem.

Avões (2015) defende que o *feedback* é uma prática essencial no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois fornece informações e orientações aos autores, permitindo que eles avaliem e aperfeiçoem suas produções textuais. Entretanto, Koch (2020) defende que ele não precisa ser feito somente pelo professor, como se faz tradicionalmente na escola, caso contrário a produção textual deixa de ser um processo e passa a ser um produto. O retorno do texto pode ser também fornecido por colegas de classe ou especialistas naquele tipo textual e tem o objetivo de oferecer uma avaliação construtiva e orientações para melhorar a clareza, a coerência, a coesão e a expressão geral do texto. Além disso, não precisa ser uma correção individual, podendo ser realizada em dupla, em grupos ou coletivamente na sala de aula, sendo conduzido pelo professor como mediador, por um colega, ou ainda, um convidado especial, como sugere Avões (2015).

### 3.2.1.3 Aula 3 - Assunto x tema e planejamento textual

A diferenciação entre tema e assunto é um item importante para o entendimento da proposta de redação de um texto dissertativo-argumentativo. Percebemos em algumas respostas do questionário inicial a necessidade da distinção entre estes itens antes de adentrarmos no planejamento do texto.

De acordo com a Cartilha do Participante, na prova de redação no Enem 2022 (versão mais recente), disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), solicitou-se “a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2022, p. 4).

Nesse sentido, com o fito de facilitarmos a compreensão deste ponto, em se tratando de uma produção textual para o Enem, conceituamos que todo tema é um problema e que possui um assunto mais abrangente. Como exemplificação, o tema de 2015 foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Perguntamos às alunas se este era um problema e todas concordaram que sim. Perguntamos, em sequência, se havia um assunto central e obtivemos “violência” como resposta, o que nos mostrou o entendimento do que seria o assunto neste tema. Logo após, perguntamos se há outras particularidades nesta frase-tema, se havia outras partes importantes a serem consideradas e as alunas conseguiram perceber que o tema era sobre a persistência da violência contra a mulher e não somente uma violência em geral.

Aqui introduzimos a necessidade de se perceber todos os núcleos temáticos da frase-tema para uma abrangência total do que se deve ser discorrido. Notamos que as alunas, na verdade, não sabem discernir o tema do assunto na frase-tema, o que nos fez entender que precisam aprender a refletir sobre. A Linguística Textual valoriza a importância da reflexão no processo de produção e compreensão de textos. A reflexão é, segundo Fávero e Koch (2011), vista como uma atividade cognitiva que permite aos autores e leitores analisar, interpretar e compreender os textos de forma mais profunda.

Ainda seguindo as dificuldades apontadas no questionário inicial, trouxemos para essa aula a necessidade de se fazer o planejamento textual. Para Serafini (1992, p. 43),

[...] o estudante sem prática de escrever, sem o hábito de planejar o seu texto e identificar claramente a sua tese antes de começar a redação, frequentemente inicia os

primeiros parágrafos sustentando uma ideia, mas depois se contradiz defendendo outra que lhe vem à mente no decorrer da redação.

O posicionamento da autora deflagra o que, de fato, acontece com uma quantidade expressiva de estudantes ao produzirem textos nas unidades escolares e nos exames avaliativos. Esse fato está associado à ausência, em muitos casos, do ensino do planejamento do texto e da prática contínua desse processo. Uma hipótese para que essa ação seja negligenciada seria a de que isso faria com que os alunos perdessem tempo e atrasaria a tessitura da redação. No entanto, para a autora é o contrário:

Planejar poderia parecer um modo de adiar o momento de escrever o texto e, portanto, uma perda de tempo. Planejar, ao contrário, serve para economizar e distribuir o tempo disponível. Distribuir o tempo é indispensável para escrever a redação no prazo que se tem (SERAFINI, 1992, p. 23).

A linguística textual considera o planejamento de textos como uma etapa essencial no processo de escrita. O planejamento envolve a organização e estruturação prévia das ideias antes de iniciar a redação propriamente dita. Essa etapa permite ao autor estabelecer uma base sólida para a composição do texto, garantindo a clareza, coerência e efetividade comunicativa. Ao planejar o texto, o autor pode estruturar suas ideias, adaptar-se ao propósito e à audiência, e garantir a organização adequada das informações (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2012).

Visto isso, explanamos sobre a importância e as etapas de um planejamento textual para um texto nos moldes Enem e executamos, na prática, esta etapa para exemplificarmos e darmos mais segurança para as alunas ao confeccionarem seus planejamentos para redações futuras.

#### *3.2.1.4 Aula 4 - Panorama geral das competências na redação Enem*

Um ponto que não foi levantado pelas alunas no questionário, mas que avaliamos ser de extrema importância, é de conhecer como o texto será avaliado, quais são os critérios de correção da produção textual no ENEM. Assim, apresentamos a Matriz de Correção do Enem, abordando de forma geral as cinco competências que são:

- a) demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- b) compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;

- c) selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- d) demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- e) elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Percebemos que algumas competências deverão ser trabalhadas isoladamente para que haja uma melhor assimilação dos conceitos trazidos e a execução deles. Algo interessante nesse contexto é que alguns desses pontos são elencados como essenciais pela Linguística Textual (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2012) como a Coesão e a Coerência, que trazem a referência e a referenciação como elementos constituintes, seguidas da intertextualidade, da polifonia e da argumentação.

Entendemos que as provas de redação do Enem e a Linguística Textual estão intimamente correlacionadas de diversas formas, mas essa correlação pode ser facilmente percebida nas questões relacionadas a(ao):

- a) Gêneros textuais: A Linguística Textual estuda os gêneros textuais, ou seja, as formas de texto presentes em diferentes contextos comunicativos. A prova de redação do Enem apresenta temas que requerem a produção do gênero textual dissertativo- argumentativo. A compreensão dos aspectos estruturais e linguísticos desse gênero é fundamental para que o candidato elabore uma resposta adequada.
- b) Coerência e coesão: A Linguística Textual enfatiza a importância da coerência e da coesão textual, isto é, da conexão lógica entre as ideias e da organização linguística que mantém a unidade do texto. Na prova de redação do Enem, a capacidade de construir um texto coerente e coeso é avaliada em competências específicas, pois esses elementos são essenciais para a clareza e a compreensão do conteúdo apresentado.
- c) Planejamento textual: A Linguística Textual destaca a importância do planejamento na produção de textos. Da mesma forma, na prova de redação do Enem, é fundamental que o candidato realize um planejamento prévio para estruturar suas ideias, organizar os argumentos e garantir a progressão temática adequada ao longo do texto.
- d) Intertextualidade: A Linguística Textual aborda a noção de intertextualidade, ou seja, a relação entre diferentes textos e como um texto pode fazer referência, citar ou dialogar com outros textos. Na prova de redação do Enem, a intertextualidade pode ser explorada ao solicitar que o candidato faça referência a obras literárias, filmes, reportagens, entre

outros, relacionando-os ao tema proposto. Além disso, a própria proposta da prova já traz, geralmente, um conjunto de gêneros textuais distintos sobre um mesmo assunto.

- e) Revisão e edição: A Linguística Textual destaca a importância da revisão e edição dos textos para garantir sua qualidade final. Na prova de redação do Enem, os candidatos são incentivados a produzir um rascunho, revisar e editar suas produções, identificando possíveis erros gramaticais, aprimorando a escolha lexical e corrigindo problemas de organização textual.

Portanto, a Linguística Textual, como ponderam Koch (2004), Marcuschi (2012) e Martino (2015), oferece uma base teórica e conceitual que pode auxiliar os candidatos na compreensão e na produção de textos na prova de redação do Enem, fornecendo ferramentas para a análise e aprimoramento dos aspectos linguísticos, estruturais e comunicativos das produções textuais.

### *3.2.1.5 Aula 5 - Técnicas de introdução, desenvolvimento e estrutura da conclusão.*

Apesar de este trabalho focar mais especificamente na produção textual, não podemos minimizar os aspectos positivos dos manuais de redação. Acreditamos que a utilização de algumas técnicas no que se refere aos parágrafos de introdução e ao desenvolvimento, as quais são recorrentemente utilizadas nas aulas, facilitam a composição do texto, pois promovem segurança para, principalmente, iniciar o primeiro parágrafo que, na opinião da maioria dos alunos, é o mais difícil, devido ao famoso “branco” ou à falta de prática. Consequentemente, tais fórmulas proporcionam auxílio para uma argumentação mais eficaz e organizada.

Visto isso, não se pode negar que há, nestes manuais, mecanismos importantes que podem ser utilizados para o desenvolvimento das habilidades da escrita, como pondera Polito (2018) em sua obra “Superdicas para escrever uma redação nota 1.000 no Enem”, dizendo que eles fornecem diretrizes, orientações, normas e recursos para a produção de textos escritos eficazes e adequados aos diferentes contextos comunicativos.

Por essa via, apresentamos às alunas duas técnicas de introdução intituladas Declaração Inicial e Alusão. Na primeira, faz-se uma declaração, positiva ou negativa, em relação ao tema e, logo após, explica-se o porquê desse posicionamento, problematizando o tema, para, enfim, fechar o parágrafo com a tese, a qual fornece as causas ou as consequências do revés. Na segunda técnica, a introdução é iniciada com uma alusão histórica ou uma alusão cultural

(literária, musical, cinematográfica, etc.), que tenha relação direta ou indireta com o tema, sendo, em seguida relacionada à temática de forma problematizada, para finalizar na tese.

Enquanto na declaração inicial há a afirmação de um posicionamento do autor em relação ao tema, na alusão busca-se contextualizar o tema com algum acontecimento marcante e fornecer pistas ou informações adicionais por meio de referências a elementos diversos para situar o leitor quanto à temática abordada (ITASIKI, 2023).

Para os parágrafos argumentativos, trouxemos as técnicas de exemplificação, citação direta e indireta e a da utilização de dados estatísticos. Todas possuem a mesma função: dar força, credibilidade à argumentação e servir de sustentação para desenvolver o argumento.

De acordo com Itasiki (2023), na prova de redação do Enem, existem diversas técnicas que podem ser utilizadas para enriquecer o texto e fundamentar os argumentos apresentados. Algumas dessas técnicas incluem a exemplificação, a citação direta e indireta, e a utilização de dados estatísticos. Resumidamente elas referem-se à:

- a) **Exemplificação:** consiste em apresentar exemplos concretos que ilustram e reforçam os argumentos do autor tornando a argumentação mais concreta e evidenciando a aplicação prática das ideias discutidas.
- b) **Citação direta:** é a reprodução exata de palavras ou trechos de um autor ou de uma fonte confiável. É uma forma de embasar o argumento utilizando a autoridade de um especialista, de um livro ou pesquisa.
- c) **Citação indireta:** consiste em parafrasear ou reescrever as ideias de outra fonte, sem reproduzir as palavras exatas. Nesse caso, o candidato apresenta a ideia do autor utilizando suas próprias palavras, mas mantendo a essência do argumento original.
- d) **Utilização de dados estatísticos:** é inclusão de dados estatísticos na produção textual, contribuindo para dar embasamento e sustentação aos argumentos apresentados. Nesse caso, é fundamental citar a fonte corretamente e contextualizar os números apresentados.

Entendemos, portanto, que independentemente das técnicas utilizadas, é essencial que o candidato se relacione ao tema proposto, faça uma análise crítica e desenvolva argumentos consistentes ao longo da redação. Além disso, é importante ter cuidado com a estrutura e a organização do texto, bem como com a coerência e coesão das ideias apresentadas.

Por fim, apresentamos o modelo de conclusão requerido pela banca do Enem, a saber, envolvendo a elaboração de 5 itens em sua composição. Segundo as ideias de Polito (2018), na conclusão da prova de redação do Enem, é importante considerar alguns elementos

que podem enriquecer o fechamento do texto. Dentre esses elementos, destacam-se o agente, a ação, o modo ou meio, o efeito e o detalhamento. Resumidamente, eles referem-se à(o)(s):

- a) Agente: identificação de quem ou quais são os responsáveis por executar determinada ação ou promover mudanças;
- b) Ação: medidas ou iniciativas que devem ser tomadas para enfrentar o problema discutido no texto;
- c) Efeito: possíveis consequências ou impactos que a implementação das ações propostas pode gerar;
- d) Modo ou meio: formas ou estratégias pelas quais as ações propostas podem ser implementadas. Ou seja, abordar os meios ou os caminhos pelos quais as ações sugeridas podem ser efetivadas;
- e) Detalhamento: exploração de detalhes ou aspectos específicos que reforcem a solidez das propostas apresentadas.

Lembrando que, ao elaborar a conclusão, é importante retomar os principais argumentos apresentados ao longo do texto e mostrar como as propostas e ideias discutidas podem contribuir para a solução do problema abordado. A conclusão deve ser clara, objetiva e coesa com o restante do texto, reforçando o posicionamento e a argumentação desenvolvida.

Salientamos anteriormente que esta competência é a que se mostra com maior déficit de execução pelos estudantes, sendo essa ideia corroborada por Vellei (2013), haja vista a exigência na prova de uma proposta de intervenção para um problema de relevância social. Esse fato levanta um questionamento acerca da formação cidadã dos alunos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que traz no artigo 35º, item III “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Visto isso, são recorrentes as queixas dos estudantes quanto à dificuldade de se posicionar de forma a propor a amenização de um problema inerente à sociedade, algo que acende um alerta para investigarmos mais sobre a formação crítica e cidadã nas escolas brasileiras. Farah (2001) e Freire (1967) são defensores de que a escola desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, incluindo a capacidade de se posicionar socialmente. A educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também tem o objetivo de preparar os alunos para serem cidadãos ativos, críticos e participativos na sociedade em que vivem. Ao promoverem a reflexão crítica, o diálogo e a diversidade de ideias, as instituições escolares proporcionam a oportunidade de o aluno desenvolver habilidades de

análise, argumentação e formação de opinião incluindo a capacidade de compreender e se posicionar diante de questões sociais, políticas, culturais e éticas.

### *3.2.1.6 Aula 6 - Competência 1 – Língua Portuguesa*

Outro ponto trazido no questionário foi a dificuldade das alunas no que tange à Língua Portuguesa, algo que também notamos no decorrer das nossas aulas e observações. Observamos a necessidade de abordarmos alguns conceitos básicos, como regras gerais de acentuação e pontuação, em especial a virgulação, separação silábica para a translineação, noções de ortografia. Decidimos, então, utilizar o roteiro trazido na Cartilha do Participante do Enem (BRASIL, 2022), entendendo que o domínio da modalidade escrita formal seja observado na adequação do texto em relação tanto às regras gramaticais quanto à construção sintática.

Devido à quantidade de itens a serem explicados, esta aula foi dividida em duas etapas, sendo a primeira relacionada à estrutura sintática. De acordo com Koch e Travaglia (1989), a relação entre a estrutura sintática e a Linguística Textual reside no fato de que a estruturação sintática é um dos elementos que contribui para a organização textual. Seu uso adequado permite que as palavras e frases sejam dispostas de forma lógica e coerente, facilitando a compreensão do texto. Além disso, a organização sintática também contribui para a construção de relações de coesão, como a referência pronominal, a repetição lexical e a substituição de termos.

Outra etapa da aula foi sobre as regras gramaticais mais importantes. As regras gramaticais e a Linguística Textual estão relacionadas de diferentes maneiras. De acordo com as ideias de Leite (2011) e Possenti (2011), encontramos essa correlação na(no):

- a) Coesão e coerência textual: A Linguística Textual estuda como as unidades linguísticas se relacionam e se conectam para construir um texto coeso e coerente. As regras gramaticais fornecem os recursos para a utilização adequada de conectivos, pronomes, conjunções, concordância verbal e nominal, entre outros elementos, que contribuem para a conexão entre as partes do texto, evitando ambiguidades, repetições e garantindo sua fluidez.
- b) Variação linguística: A Linguística Textual também lida com a análise da variação linguística, ou seja, a maneira como as diferentes variedades da língua é utilizada em diferentes contextos. Nesse sentido, as regras gramaticais são um ponto de referência importante para definir a norma padrão da língua.



- c) Intencionalidade comunicativa: A Linguística Textual também analisa a intencionalidade comunicativa do autor e a interpretação do leitor. Assim, as regras gramaticais desempenham um papel na transmissão clara e eficaz da mensagem.
- d) Estilo e registro linguístico: A Linguística Textual investiga o estilo e o registro linguístico presentes nos textos. As regras gramaticais influenciam diretamente o estilo adotado, seja ele mais formal, informal, literário, técnico, entre outros.

Em síntese, o conhecimento das regras gramaticais permite ao autor adequar o uso da língua ao contexto e ao propósito comunicativo do texto. Embora a Linguística Textual vá além das regras gramaticais estritamente prescritivas, reconhecendo a diversidade linguística e a importância do contexto na interpretação textual, essas regras ainda são uma referência essencial para a compreensão, estruturação e expressão adequada da língua escrita.

Foram, então, apresentadas na aula questões relativas às falhas mais comuns em relação à periodização que são: truncamento e justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras (elementos sintáticos). Esses problemas são caracterizados, normalmente, por um ponto final separando duas orações que deveriam constituir um mesmo período (truncamento) ou uma vírgula no lugar de um ponto final que deveria indicar o fim da frase (justaposição), o que interfere na qualidade da estrutura sintática. Além disso, trouxemos os seguintes aspectos gramaticais:

- a) acentuação, ortografia, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas e separação silábica (translineação);
- b) concordância, pontuação, paralelismo sintático, emprego de pronomes e crase;
- c) adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade;
- d) emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e são apropriadas ao contexto em que aparecem.

Ao final das aulas de língua portuguesa, recebemos *feedbacks* positivos, como o da Aluna 3, que disse “Eu não sabia nada de português, professor. Hoje senti que não é tão difícil assim”. No entanto, também ouvimos que “é coisa demais pra aprender” (ALUNA 6) e “estou perdida. Não sei nada disso” (ALUNA 2). Percebemos que há uma dificuldade comum, mas em graus distintos, sendo necessárias mais aulas de sintaxe e gramática para dar segurança às estudantes para a prática da escrita.

### 3.2.1.7 Aula 7 - Repertório Sociocultural – parte da competência 2

A presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta, é uma obrigatoriedade nos textos da redação do Enem. Visto isso, percebemos nos questionários que, de forma indireta, as alunas possuem dificuldades em dialogar com ideias, conceitos, pensamentos, dados, dentre outros, na produção textual.

Dessa forma, trouxemos os conceitos de intertextualidade, polifonia e paráfrase, que são pontos relevantes dentro da Linguística Textual (KOCH, 2004; MARCUSCHI, 2012), para ensinar como utilizar citações, referências e apresentação de notícias, exemplos e dados estatísticos no texto dissertativo-argumentativo citados nos manuais de redação para o Enem (POLITO, 2018). Além disso, explicamos a forma que a banca avaliadora do Enem avalia um repertório, em que se é cobrado: legitimidade, pertinência e produtividade.

A legitimidade, a pertinência e a produtividade são critérios importantes nas provas de Redação do Enem. Esses critérios são utilizados na avaliação dos repertórios socioculturais utilizados pelos candidatos, elementos que são obrigatórios nas produções desse exame. Resumidamente, Itasiki (2023) entende que a legitimidade refere-se ao pertencimento desse repertório a uma das áreas do conhecimento humano. A pertinência está na relação que este repertório estabelece com o tema, isto é, se há ligação lógica entre eles. A produtividade encontra-se na capacidade do candidato de desenvolver o tema de maneira eficiente e organizada, baseado neste repertório, construindo uma argumentação sólida e coerente ao longo do texto.

Na prova de Redação do Enem, esses critérios são utilizados para avaliar a qualidade global da redação, considerando aspectos linguísticos, argumentativos e textuais (BRASIL, 2022). É importante que o candidato esteja atento a esses critérios ao planejar e escrever sua redação, buscando demonstrar habilidades de escrita e argumentação de forma coerente, clara e pertinente ao tema proposto. Exige-se que o candidato traga repertório a partir de seus conhecimentos próprios, e não apenas dos textos motivadores.

Também explanamos que informações e citações soltas no texto, por mais variadas e interessantes que sejam, perdem sua relevância quando não associadas produtivamente à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto. As "referências soltas" são, segundo Polito (2018), o uso de citações ou referências a autores, livros, eventos históricos, estudos científicos, entre

outros, de forma superficial, descontextualizada ou sem uma conexão clara com o tema ou argumentação do texto.

Nesse momento, conscientizamos as alunas de que, embora o Enem valorize o conhecimento e a capacidade de contextualização dos candidatos, é importante que as referências sejam utilizadas de maneira significativa e pertinente para fortalecer a argumentação e enriquecer o texto. O uso adequado de referências pode demonstrar domínio sobre o assunto abordado e reforçar a credibilidade do autor. Para isso, deve-se, de acordo com Itasiki (2023): a) selecionar referências relevantes, b) contextualizá-las adequadamente, c) integrá-las ao texto de forma orgânica e natural.

### *3.2.1.8 Aula 8 - Coerência e Coesão – competências 3 e 4*

Para a tessitura de um texto, seja de qual gênero for, esses dois fatores são extremamente importantes. A Linguística Textual dedica considerável relevância à coesão e à coerência, pois, segundo Marcuschi (2012, p. 36), “[...] a LT é uma linguística dos sentidos e processos cognitivos e não da organização pura e simples dos constituintes de frase”. Percebemos, assim, que as questões semânticas e de inteligibilidade textuais são precursoras para o processo da construção do texto e merecem estudo mais abrangente.

A Linguística Textual oferece recursos teóricos e análises linguísticas para compreender e explicar como a coerência e coesão são estabelecidas nos textos. Essa abordagem considera não apenas os aspectos formais da língua, mas também os aspectos pragmáticos, discursivos e comunicativos, levando em conta o contexto de produção e recepção do texto. É importante aplicar os princípios de coesão e coerência textual, utilizando recursos coesivos adequados, como conectivos, pronomes e estratégias de substituição lexical, para garantir a fluidez e a clareza do texto. Além disso, é essencial construir uma argumentação lógica, organizando as ideias de forma coerente e evitando contradições ou desvios do tema proposto. Dessa forma, o texto se torna mais compreensível e persuasivo para o leitor (KOCH; TRAVAGLIA, 1989; MARCUSCHI, 2012).

Por esse viés, tratamos, no que tange à coerência: a) da seleção de argumentos; b) da relação de sentido entre as partes da produção textual; c) da progressão adequada ao desenvolvimento do tema, a qual revela o planejamento prévio da produção e que as ideias desenvolvidas são, pouco a pouco, apresentadas de forma organizada; d) do desenvolvimento

dos argumentos, com a explicitação da relevância das ideias apresentadas para a defesa do ponto de vista definido.

Em relação à coesão, a estruturação lógica e formal entre as partes da redação é o ponto chave. A organização textual pressupõe que as frases e os parágrafos estabeleçam uma relação entre eles que garanta uma sequência coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação, segundo Koch (2017), é feita por meio de elementos coesivos e operadores argumentativos, sendo esses os principais termos que garantem as relações semânticas desenvolvidas durante o texto.

Logo, é preciso compreender o valor semântico dos conectores, como relações de adversidade (entretanto, mas, porém...), de conclusão (enfim, portanto, logo ...) entre outros. Ainda, algumas preposições, conjunções, alguns advérbios e locuções adverbiais são essenciais para a coesão do texto, haja vista que estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos, além de pronomes e expressões referenciais (POLITO, 2018; ITASIKI, 2023).

#### *3.2.1.9 Aula 9 - Leitura e interpretação da proposta e planejamento textual*

Esta etapa é uma das mais importantes da pré-produção textual. É preciso ler e entender bem não só a frase-tema que é dada, mas também os textos motivadores verbais e não verbais, algo que foi abordado pelas alunas em nosso questionário inicial. O desempenho, aqui, é essencial nas outras etapas do planejamento, ou seja, a atenção precisa ser maior. O uso de marcadores e das anotações é essencial. A ideia é aproveitar a frase e os textos e fazer todas as conexões necessárias já no início da interpretação do tema, entendendo bem o que está sendo pedido pela Banca. Assim, a chance de fuga será bem menor.

Para alguns autores que discutem sobre a Linguística Textual, o ato de ler é um processo complexo de interação entre o leitor e o texto, que envolve a construção de significado e a compreensão das mensagens transmitidas pelo texto. A leitura é vista como uma atividade ativa e interpretativa, na qual o leitor utiliza seus conhecimentos prévios, experiências e habilidades linguísticas para atribuir sentido ao texto (ADLER; DOREN, 2010; KOCH, 2017).

A leitura, do ponto de vista da LT, também é influenciada pelos conhecimentos prévios do leitor, como seus conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos e experiências pessoais. Esses conhecimentos são mobilizados durante o processo de leitura, permitindo que o leitor faça inferências, estabeleça conexões e construa significados mais amplos a partir do texto (SILVA, 2014; SILVA, 2022).

Por conseguinte, a escrita é vista como uma forma de expressão linguística que permite ao autor criar textos com a finalidade de comunicar uma mensagem a um leitor. Assim, ela é entendida como um processo de produção textual que envolve a seleção e organização de palavras, frases e estruturas linguísticas para transmitir uma mensagem de forma clara e coerente (KOCH, 2017).

Diante disso, elencamos, a partir da leitura e interpretação da proposta, as etapas para um planejamento de texto dissertativo-argumentativo, de modo a utilizar a coletânea para encontrar causas e consequências da problemática, organizar a tese, os argumentos que a sustentam, os repertórios a serem utilizados e a propor soluções para o problema levantado durante a dissertação.

#### *3.2.1.10 Aula 10 - Produção da dissertação na prática*

Chegando ao fim da trajetória de nosso Curso de Produção Textual com as alunas, percebemos a necessidade de exemplificar na prática a aplicação de todo conteúdo ministrado, culminando em um texto dissertativo-argumentativo completo feito dentro da sala de aula. Elaboramos o texto perpassando pelo passo a passo do curso: da leitura da proposta até a confecção do rascunho. A única etapa não realizada foi a da transcrição para a folha definitiva.

Na LT, a prática na produção textual envolve o desenvolvimento de habilidades de escrita que se baseiam em princípios linguísticos e textuais. Tal prática deve ser constante e é essencial para o desenvolvimento dessas habilidades e para a melhoria contínua na produção de textos escritos (KOCH, 2017; MARCUSCHI, 2012). Esse conceito também vai ao encontro das orientações dos manuais de redação, como sugerem Polito (2018) e Itasiki (2023), quando afirmam que a prática leva à perfeição.

Foi possível perceber a importância desse momento nas diversas interações feitas pelas participantes, as quais sugeriram teses, repertórios, tópicos frasais e conectivos. Para muito além das sugestões, ficamos surpresos em alguns momentos em que foram identificados desvios ortográficos e de acentuação, como nas palavras grafadas erroneamente “entraram”, no lugar de “entrarão”; “orfãos” sem acentuação na primeira sílaba; e “possue”, quando o correto é “possui”. Nesse momento, elogiamos as alunas pela atenção e aproveitamos para enfatizar a importância do rascunho na produção, haja vista que esses desvios só são observados na correção feita antes da transcrição final.

Ademais, comentários como “Então, é assim que faz”; “Parece que não é tão difícil assim”; “Agora eu entendi”; “Eu fiz errado a vida inteira, por isso não dava conta”, dentre outros, também nos deixaram surpresos. Mesmo assim, notamos, primeiramente, a importância de um *feedback* adequado, bem como da importância da revisão do texto depois de corrigido para que o aluno coloque em prática o que percebeu como erro.

A autocorreção é uma prática relevante na perspectiva da Linguística Textual (KOCH, 2017; MARCUSCHI, 2012), pois permite ao escritor revisar e corrigir seus próprios textos, aprimorando sua produção escrita. A autocorreção envolve a revisão cuidadosa do texto, identificando possíveis erros gramaticais, problemas de coesão, incoerências, redundâncias ou imprecisões. Deve-se, portanto, averiguar: questões gramaticais, coesão e coerência, clareza e objetividade, estilo e linguagem. Além disso, Polito (2018) sugere ler o texto com uma postura crítica, colocando-se no lugar do leitor e identificando possíveis pontos fracos, inconsistências ou falta de clareza, questionando a efetividade das argumentações e identificando possíveis melhorias para fortalecer a argumentação.

Portanto, entendemos que é importante que o professor de produção textual demonstre na exemplificação prática a confecção, se possível, dentro da sala de aula, do texto, ou ao menos de parte dele, para guiar seus alunos pelos meandros da escrita e dar mais segurança no momento em que eles colocarem a caneta no papel. Recebemos esse retorno das alunas participantes, que se manifestaram dizendo que conseguiram entender melhor dessa forma e que essa foi a primeira vez que isso foi feito com elas.

De acordo com Itasiki (2023), há vantagens em produzir textos tanto em casa quanto dentro da sala de aula. Na sala há o acesso imediato a um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde é possível trocar ideias e receber *feedback* dos colegas e do professor, além de fornecer um ambiente estruturado e propício para a escrita, com recursos como livros, dicionários e acesso a materiais de pesquisa. Já em casa, os benefícios estão no conforto, na concentração e na flexibilidade de horários, em contrapartida, perde-se o apoio do professor, que teria se a produção ocorresse na sala de aula.

### 3.3 DAS PRODUÇÕES: PANORAMA GERAL E ANÁLISE DOS SIMULADOS

Finalizadas as dez aulas de embasamento do Curso de Produção Textual, para concretizar o aprendizado das teorias apresentadas, extraímos do Questionário Inicial três temas propostos pelas próprias participantes da pesquisa. Uma discussão importante que a Linguística

Textual traz é a leitura como atividade de produção de sentido, que se baseia na interação autor-texto-leitor, que ativa o lugar social, vivências e as relações com o outro (KOCH; ELIAS, 2006).

Dessa forma, a partir da proposição da leitura de uma proposta de redação para a escrita de assuntos que ou não são atrativos ao aluno ou não fazem parte de seu universo enquanto ser social, acontece o desestímulo do estudante. Isso porque se escreverá sobre algo abstrato, sem relação direta com sua vivência e para alguém que corrigirá o texto em busca de inadequações gramaticais, com o intuito de atribuir uma nota final.

Nesse sentido, Castro (2018, p. 132) elucida a importância da conexão entre o tema e quem o escreve

Na vida real, fora das instituições de ensino, é pouco provável que alguém gaste o seu melhor para escrever sobre algo que não lhe interessa e para alguém que não quer saber o que o autor pensa ou sente. Se quisermos combater este processo de apagamento da atividade discursiva a que a produção textual vem sendo historicamente submetida em nossa sociedade, em especial em nossas escolas, é preciso que textos partam de sujeitos e a sujeitos cheguem para que, em meio a tantos sentidos que este percurso produz, cumpra-se a destinação maior da linguagem: significar a vida.

Escolhemos, então, seguindo as orientações dos autores elencados anteriormente, temas que fazem parte da realidade das estudantes, os quais foram sugeridos pelas próprias alunas nas respostas dadas no questionário. São eles: 1) O histórico problema da fome para a população brasileira, 2) A questão do aborto no Brasil, 3) A gravidez precoce em evidência na sociedade brasileira.

As temáticas propostas traduzem a realidade dessas meninas: são adolescentes, em situação de vulnerabilidade social e moradoras da periferia. Essas características dialogam com a insegurança alimentar, a possibilidade de uma gravidez indesejada e, por fim, que pode culminar em um aborto. De acordo com Lopes (2014), interagir com questões de magnitudes profundas e diretamente relacionadas aos sujeitos proporciona uma escrita com mais propriedade, segurança e, acima de tudo, objetividade.

Os simulados foram elaborados de acordo com a proposta exigida no Enem, que traz de 3 a 4 textos motivadores em sua coletânea e o comando a ser seguido, o qual inclui a frase-tema. Cada produção teve em média 1 hora e 30 minutos de duração, sendo oferecidas folhas de rascunho e a do texto definitivo. Estas “provas” foram feitas durante 3 segundas-feiras do mês de outubro de 2022 e a entrega das correções e os *feedbacks* às quartas-feiras da mesma semana.

A devolutiva (*feedback*) de cada texto foi feita individualmente, em uma sala especialmente preparada para esse momento, com o intuito de proporcionar um ambiente seguro, tranquilo, em que as alunas pudessem receber o retorno sem constrangimento e com a possibilidade de fazerem perguntas e retirarem dúvidas. Nesta etapa, em primeiro lugar, ressaltamos as qualidades do texto produzido, quais os pontos fortes e fracos e o que pode ser aprimorado. Em seguida, mostramos os desvios cometidos e explicamos a forma correta, evidenciamos as incoerências e propomos formas de reelaboração.

Ao final da devolutiva, pedimos para que o texto fosse reescrito e entregue para ser examinado outra vez. Para Jesus (1995), a reescrita não é vista somente como a higienização da superfície linguística que ocorre no contexto escolar de ensino-aprendizagem da escrita. Ela é encarada como um processo em que as alterações realizadas na produção textual, comumente mediada pelo outro, nesse caso pelo professor, considerem instâncias enunciativas, ou seja, a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar.

As alunas tinham 2 dias para retornar com a reescrita textual, o que era feito toda sexta-feira. Avões (2015) acredita que esse tempo dedicado para a reescrita permite ao autor refinar sua escrita, corrigir erros, aprimorar a organização e a clareza das ideias, melhorar a coesão e coerência textual, entre outros aspectos.

### **3.3.1 Análise dos Simulados**

As análises dos simulados foram baseadas no Curso de Produção Textual e nas competências exigidas pelo Enem. Optou-se por dividir a análise em 2 momentos, com o intuito de cobrir pontos específicos que influenciam na escrita.

O primeiro é mais geral, em que analisamos o gênero, a estrutura, a paragrafação, a periodização e o planejamento do texto. Já o segundo momento de análise trata de 2 pontos que consideramos essenciais para que o texto dissertativo-argumentativo obtenha êxito: coesão e coerência. Aqui utilizaremos o primeiro texto, a reescrita dele e o último simulado, para observarmos se houve evolução...

#### *3.3.1.1 Análise do gênero e da estrutura*



Em uma análise geral, a maioria das alunas compreendeu o gênero, a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a divisão dos parágrafos. No entanto, a periodização e o planejamento do texto foram pontos mal executados.

Isso pôde ser notado nos excertos a seguir, retirados das composições realizadas no primeiro simulado, com a temática da fome. A Aluna 1 apresentou seu primeiro parágrafo da seguinte maneira:

A Constituição Federal (sic)<sup>4</sup> de 1988, norma de maior hierarquia do sistema jurídico Brasileiro (sic), assegura (sic) no seu artigo 3º, o desenvolvimento nacional, (sic) no entanto, o grave histórico de fome no Brasil, (sic) revela uma grande lacuna governamental, que logo (sic) acaba revelando a negligência estatal no que se (sic) diz respeito a (sic) alimentação básica (ALUNA 1, 2022).

Nesse trecho, é possível percebemos que a aluna, apesar dos desvios de língua portuguesa, consegue articular as ideias do parágrafo dentro dos limites do gênero. No entanto, a periodização prejudicou a fluidez da leitura, uma vez que o bloco foi escrito em um único período. Koch e Travaglia (1989) entendem que a fluidez no texto é alcançada por meio da combinação de diferentes elementos (coesão textual, estrutura textual, uso adequado de conectivos, paragrafação adequada, clareza e concisão, e uma revisão cuidadosa), trabalhando em conjunto para criar uma leitura agradável e coerente. As ideias de Polito (2018) convergem com as dos autores citados anteriormente, pois entende que praticar a escrita e revisar seus próprios textos são ações essenciais para desenvolver a habilidade de produzir textos mais fluidos.

Além disso, levando em consideração a banca do Enem e as orientações da Cartilha do Participante (BRASIL, 2022), o projeto de texto da Aluna 1 está falho, pois foi expressada a ideia de que somente o Estado é o responsável pela fome no Brasil, não mencionado outra causa ou consequência para o tema.

A Aluna 2 redigiu em seu texto, mesmo com erros ortográficos e gramaticais, a realidade das famílias brasileiras com fragilidade alimentar. Vejamos na sequência o excerto do texto produzido por ela:

Nesse contexto, em 2022 muitas pessoas e famílias (sic) brasileiras, (sic) não tinham grantido (sic) o que comer, no total 33,1 milhões de seres humanos passa (sic) necessidade de alimentos (sic) isso acontece por falta de emprego, oportunidades,

---

<sup>4</sup> A palavra SIC foi colocada para assinalar incorreções e incoerências no texto transcrito, uma vez que é importante para nossa pesquisa demonstrar a evolução do texto na modalidade formal língua portuguesa voltada para a produção textual. Dito isso, de forma respeitosa, nossa intenção é unicamente de demarcar ocorrências que destoam da norma padrão, possibilitando campo para análises futuras caso haja necessidade.

condições financeira etc, (sic) muitos brasileiros não tem (sic) o que se (sic) alimentar por não ter (sic) condições de trabalhar e sustentar sua casa (ALUNA 2, 2022).

Aqui também a periodização foi prejudicada, sendo o parágrafo mais uma vez escrito em um único período. Itasiki (2023) explica que um parágrafo não pode ser escrito com apenas um período, porque ele tem a função de agrupar um conjunto de ideias relacionadas que se desenvolvem em torno de um tópico ou tema específico. Ao usar apenas um período, corre-se o risco de apresentar informações de maneira fragmentada e prejudicar a clareza e a coerência do texto. Um parágrafo adequado deve ter um começo, meio e fim, fornecendo uma estrutura lógica para as ideias apresentadas.

Além disso, não há progressão temática, o que torna as ideias repetitivas. Esse fato mostra a ausência de um planejamento estratégico da ideia a ser desenvolvida no parágrafo. De acordo com Fávero e Koch (2011), o planejamento desempenha um papel fundamental na Linguística Textual, pois permite ao autor organizar suas ideias, estruturar o texto e garantir a coerência e a eficácia da comunicação escrita. Além disso, ele facilita a escrita, torna o processo mais fluente, traz mais segurança ao redigir e contribui para a produção de textos bem estruturados e de qualidade.

Outro trecho selecionado para análise foi o da Aluna 3, vejamos:

Assim, a fome se torna um dos problemas maiores (sic) do mundo, (sic) enquanto uns estão desperdizando (sic) ou jogando fora, outros necessitam apenas de um prato de arroz. Apenas devem pensar antes de esbanjar as coisas e pensar no próximo para (sic) de gastar dinheiro com coisas inúteis (sic) igual fala no texto “IV” (ALUNA 3, 2022).

Esta foi a aluna que teve mais dificuldade na assimilação das aulas, frequentemente sentindo-se “perdida” e com dúvidas bem basilares em relação ao que estava sendo exposto. Ademais, notamos muito nervosismo na realização do primeiro simulado, pois a estudante mostrava-se desconfortável e agitada durante a prova.

No excerto exposto anteriormente, percebemos uma linguagem muito informal, com uma gama de aconselhamentos e o diálogo com a coletânea de textos no trecho “*igual fala no texto “IV”*” pontos que não são características do gênero em questão. Além do mais, a periodização foi falha, prejudicando, assim, a fluidez da leitura.

A linguagem informal, caracterizada por expressões coloquiais, gírias, abreviações e construções gramaticais mais flexíveis, não é adequada para a redação do Enem. A prova busca avaliar a capacidade de comunicação escrita dos candidatos em um contexto mais formal e acadêmico. Utilizar uma linguagem informal pode prejudicar a avaliação do texto, pois pode

transmitir a impressão de falta de seriedade, falta de conhecimento da norma culta ou até mesmo dificultar a compreensão das ideias apresentadas (GERALDI, 2011; BRONKART, 2012; ITASIKI, 2023).

Após a correção, marcamos um *feedback* individual com cada aluna, que se pautou em enaltecer, em primeira instância, as qualidades dos textos, com o intuito de encorajar as participantes nesta prática. Em seguida, mencionamos os pontos mais críticos e que necessitariam de uma reestruturação ou de serem retirados do texto.

As alunas levaram os textos corrigidos e com os apontamentos feitos na devolutiva para serem reescritos e entregues no dia especificado para tal. Abaixo trouxemos os mesmos excertos, anteriormente analisados, porém agora refeitos.

Nota-se que a Aluna 1, ao reescrever o trecho, trouxe mais períodos e acrescentou a desigualdade como outra causa da fome no Brasil. Vejamos

A Constituição Federal de 1988, norma de maior hierarquia do sistema jurídico brasileiro, assegura, no seu artigo 3º, o desenvolvimento nacional. No entanto, quando se observa o grave histórico de fome no Brasil, percebe-se que a prática de tal garantia está longe de ser consumada. Logo, surge como causa (sic) a desigualdade social e a negligência governamental (ALUNA 1, 2022).

A aluna assimilou bem o que foi apontado no texto anterior, fazendo as correções dos erros de língua portuguesa, cometendo somente um equívoco na concordância no último período. Também, foram realizadas as adequações necessárias em relação à periodização, o que fez com que a leitura do texto obtivesse maior fluidez.

A Aluna 2 também apresentou certa evolução ao reescrever seu texto: Vejamos:

Nesse contexto, tem-se a influência da grave crise econômica para a persistência do revés. Em 2022, muitos indivíduos e (sic) famílias (sic) brasileiras, (sic) não conseguiam garantir o que comer, é o que mostra o dado do Ibge (sic) que o total de 33,1 milhões de seres humanos passam (sic) necessidade de alimentos. Isso acontece por falta de emprego, oportunidades, e da más condições financeira (sic). Desse modo, com a inflação em alta e os preços dos alimentos nas alturas (sic), os mais pobres são prejudicados (ALUNA 2, 2022).

Notamos, pelo trecho retirado do seu texto, que todos os quesitos mencionados na devolutiva desta aluna foram analisados e refeitos. A aluna periodizou o parágrafo com mais assertividade, além de fazer uma escalonagem da ideia a ser defendida, fazendo, então, a progressão do texto.

Escalonar a ideia em uma redação significa desenvolvê-la de forma progressiva, dividindo-a em subtemas ou argumentos que são apresentados de maneira organizada e

sequencial ao longo do texto. Isso permite uma melhor estruturação do conteúdo e uma exposição mais clara e coerente das ideias. É importante adaptar essas orientações de acordo com as características específicas de cada redação. A prática e a revisão dos textos ajudam a aprimorar essa habilidade de escalagem e organização das ideias em uma redação (POLITO, 2018).

A Aluna 3, que redigiu o último excerto analisado, preferiu escrever um outro texto, levando em consideração o que foi apontado nos *feedbacks*.

Nesse sentido, é válido destacar, antes de tudo, que indivíduos sem emprego é (sic) uma peça-chave do problema. Segundo o IBGE: (sic) 33,1 milhões de pessoas não têm o que comer, (sic) vários seres humanos estão desempregados. Dessa forma, os cidadãos que não possuem trabalhos, (sic) estão sem recursos financeiros para comprar alimentos (ALUNA 3, 2022).

Em comparação com o parágrafo redigido anteriormente, é possível observar uma melhora expressiva, no texto da Aluna 3, no que tange à linguagem, adequando-a ao registro formal da língua portuguesa, além de não oferecer aconselhamentos durante o restante da produção. Além disso, a organização do parágrafo, com períodos melhor elaborados, também foi um ponto importante aprimorado.

Através do processo de reescrita do texto, os autores podem aprimorar suas habilidades com produções mais adequadas aos propósitos da proposta. Avões (2015) entende que através dessa prática os alunos podem melhorar a escrita e produzir textos mais claro, além de acreditar que essa ação proporciona maior interação entre aluno e professor e maior envolvimento e interesse dos estudantes ao longo das aulas.

Faremos, em seguida, a análise dos mesmos pontos, porém observando as últimas composições que as alunas fizeram. Vejamos como a Aluna 1 iniciou seu parágrafo introdutório:

Em 1988 entrou em vigor a Constituição Federal (sic) documento de maior hierarquia do Brasil. Está escrito nesse documento, (sic) que o desenvolvimento da nação é direito de todo mundo, mais (sic) essa garantia não acontece na prática quando se fala em gravidez na adolescência (sic). Logo, é preciso observar dois pontos importantes desse problema que é (sic) a desigualdade social e também a família (ALUNA 1, 2022).

Essa é uma introdução do último simulado feito pela Aluna 1. Mesmo com desvios gramaticais, a estudante assimilou bem os conceitos de paragrafação, periodização, adequando

a linguagem e o projeto de texto nos moldes do gênero, conseguindo compor uma introdução textual clara e objetiva.

De acordo com Bronkard (2012), no ensino médio, é esperado que os alunos tenham adquirido um nível de proficiência adequado em relação às regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa. Portanto, a apresentação de erros gramaticais e ortográficos em textos nessa etapa de ensino não é considerada normal, uma vez que os alunos já tiveram a oportunidade de aprender e praticar essas habilidades ao longo de sua trajetória escolar. Entretanto, deve-se, segundo Freire (1993), respeitar as individualidades de cada aluno e entender que possuem ritmos de aprendizado e desenvolvimento diferentes, e alguns podem apresentar mais dificuldades do que outros.

Este é um dos parágrafos de desenvolvimento do último simulado da Aluna 2:

Nesse contexto, é crucial destacar, a principio (sic), a falta de proteção sexual como um fator influenciador do revés. As adolescentes (sic) estão perdendo suas vingindades (sic) **muito cedo, (sic) a gravidez** na adolescência acaba afetando a vida de jovens e seus filhos futuramente. Muitas vezes as relações sexuais são romantizadas pelos jovens que não tem (sic) o menor cuidado. Desse modo, a gestação na adolescência (sic) e (sic) um grande risco (ALUNA 2, 2022).

Em relação à sua primeira produção, trouxe uma melhor organização das ideias, uma vez que, em boa parte do excerto, a periodização foi respeitada, estando somente incorreta no trecho que está em negrito, em que houve a justaposição de ideias. No entanto, ainda é possível perceber que há falha na progressão das ideias, pois a estudante traz como ideia central a falta de proteção durante o ato sexual, mas muda o foco em dizer que o futuro das jovens e de seus filhos será afetado, sem dizer de qual forma, o que não dá sequência ao que foi proposto no tópico frasal. A aluna esboça uma leve retomada da falta de proteção quando diz que os jovens não se preocupam em se prevenirem da gravidez.

Tais apontamentos demonstram a falta de organização das ideias, algo prejudicial ao projeto de texto. Itasiki (2023) entende que organizar as ideias ao produzir uma redação para o Enem é de extrema importância. Para o autor, uma boa organização garante que seu texto seja claro, coerente e apresente argumentos de maneira eficiente. Além disso, aponta algumas razões pelas quais a organização é fundamental em uma redação desse porte: traz maior coerência e clareza das ideias, proporciona uma argumentação mais eficiente, ganha mais tempo e conquista uma pontuação mais alta.

Seguindo as orientações apontadas nos *feedbacks* anteriores, a Aluna 3 escreveu este parágrafo em seu último simulado:

Além disso, é oportuno (sic) destacar que (sic) a falta de conhecimento e o seu efeito na questão. Milhares de meninas fazem relações sexual sem pensa (sic) se estava (sic) no momento certo. Quando a pessoa engravida é uma coisa boa (sic) mais (sic) no momento certo. Assim, antes de ter relação sexual e (sic) necessário (sic) ter conhecimento sobre isso (ALUNA 3, 2022).

A Aluna 3 é a que apresenta mais dificuldade para a realização da composição textual. No entanto, percebemos, desconsiderando os desvios gramaticais, que, em relação à organização do texto, a paragrafação foi feita levando em consideração o que foi ensinado, escrevendo em períodos e respeitando a progressão do tema. Isso demonstra uma preocupação com o projeto de texto. De outra parte, apesar de a linguagem ainda estar muito informal para o gênero estudado, a estudante evoluiu nesse quesito, pois não trouxe aconselhamentos e dicas durante a produção, o que descaracteriza o texto dissertativo-argumentativo.

### *3.3.1.2 Coesão e coerência*

Coesão e coerência são essenciais para uma boa dissertação, sendo eles elementos fundamentais para a Linguística Textual, pois contribuem para a compreensão e a efetividade da comunicação escrita.

A coesão refere-se à forma como as palavras, frases e parágrafos estão interligados em um texto. Trata-se da conexão gramatical e semântica entre as partes do texto, que cria uma unidade de sentido e facilita a compreensão. Seu uso adequado melhora a fluidez, evita mal-entendidos e reforça a credibilidade do redator do texto (KOCH; ELIAS, 2006).

Já a coerência está relacionada à conexão lógica e semântica das ideias em um texto. É a consistência das informações, argumentos e relações estabelecidas entre as partes do texto. Seu uso adequado constrói um sentido global por meio do encadeamento de ideias, torna mais fácil para o leitor acompanhar e assimilar as informações apresentadas, a argumentação se torna mais convincente e capaz de influenciar o leitor, contribui para a clareza e a organização do texto. Ademais, faz com que as informações sejam apresentadas de forma estruturada, evitando desvios desnecessários ou informações contraditórias (KOCH; TRAVAGLIA, 2015).

Seguiremos nessa mesma ordem para analisarmos os textos, ou seja, primeiro observaremos a coesão, depois disso, a coerência. As análises levarão em conta a primeira e a última produção do restante das estudantes, as quais não foram analisadas na sessão anterior, com o fito de compararmos a evolução delas.

O parágrafo abaixo trata-se do texto relacionado à fome no Brasil, produzido pela Aluna 4. Transcrevemos o parágrafo para análise de sua coesão:

**Diante desse cenário**, é válido destacar que a desigualdade social é uma peça-chave do problema. A desigualdade social, (sic) e a má distribuição de renda, se (sic) faz presente (sic) desde o Brasil colônia (sic), com as capitanias hereditárias, em que grandes faixas de terras se concentravam nas mãos de poucos. **Porém** (sic) a situação se agravou ainda mais no período da ditadura militar, com o lema, (sic) “primeiro crescer, depois distribuir”. É notável o desinteresse no bem estar (sic) da sociedade brasileira, especialmente com os povos de área periférica (sic), que pagam altos impostos em alimentos cada vez mais caros, em um país de solo fértil, cuja agricultura é bem desenvolvida, **contudo**, os produtos agrícolas do Brasil são voltados para exportação, ~~além de receberem baixíssimos salários~~ (ALUNA 4, 2022).

O parágrafo é iniciado com um conectivo sequencial “diante desse cenário”, que, para a redação nos moldes Enem, é um item mandatório, avaliado na competência IV, que traz as diretrizes coesivas intra e inter parágrafo.

Ademais, temos a presença de mais dois conectivos adversativos, “porém e contudo”, sendo ambos utilizados de forma correta, fazendo oposição ao que foi dito na frase anterior. Contudo, a aluna repete, com muita proximidade, o termo “desigualdade social”, no primeiro e no segundo período desse trecho. A expressão poderia ser substituída por um sinônimo como “discrepância” ou até mesmo um outro termo referente como “esse problema”, a fim de evitar a repetição.

Outro ponto que salta aos olhos é a referenciação do local onde acontece a desigualdade social. Ela utiliza o período histórico “Brasil Colônia” para fazer referência ao Brasil, falando também de “capitanias hereditárias” e de “ditadura militar”. Entretanto, adiante no texto, a aluna faz uso de “sociedade brasileira” e “Brasil” desnecessariamente, pois já era subentendido que se estava falando das terras brasileiras.

Essa é uma falha muito comum nas produções textuais dos alunos, visto que há uma tendência a se escrever e não se atentar à coesão referencial e sequencial. De acordo com Polito (2018), é verdade que muitos alunos não dão a devida atenção à coesão textual nas provas de redação do ENEM. Isso pode ocorrer, segundo o autor, por diversos motivos, como falta de conhecimento sobre as estratégias de coesão, falta de prática na escrita ou falta de tempo durante a prova, sendo que este último não se aplica à nossa atividade proposta, tendo os alunos o tempo necessário, que foi de 1 hora e 30 minutos, para a elaboração do texto.

Em relação à coerência, ou seja, a inteligibilidade textual, analisaremos fatores de ordem linguística que constroem o sentido do texto. O parágrafo escrito pela Aluna 4 mostra

que existe uma unidade de sentido, pois há a continuidade, na maior parte do tempo, das informações.

Ao dizer que a desigualdade social é um ponto chave do problema discutido (no caso a fome), ela faz um paralelo histórico para situar o leitor que o empecilho é advindo de outras épocas e que se relaciona diretamente com a alta taxa de impostos pagos pelos mais carentes, o que não deveria ocorrer, devido à qualidade do solo e o desenvolvimento da agricultura. No entanto, a aluna comete um deslize quando elabora o trecho “*contudo, os produtos agrícolas do Brasil são voltados para exportação, além de receberem baixíssimos salários*”, pois não consegue articular as ideias de forma coerente para que se entenda quem recebe baixos salários, haja vista que, da forma como foi exposta, tem-se a impressão de que são os produtos agrícolas o sujeito da oração e que “receberem baixíssimos salários”, quando, na verdade, a ligação deveria ter sido feito com “os povos de área periférica”. Aqui podemos dizer que a coerência foi perdida devido à perda da sequenciação linguística das ideias.

A coerência textual é um elemento fundamental para se obter uma boa pontuação na redação do Enem. Os avaliadores esperam que os estudantes sejam capazes de construir um texto com uma linha de raciocínio clara e consistente, em que as ideias sejam apresentadas de forma lógica e organizada. Para tal, Koch e Travaglia (2015) sugerem que o aluno busque compreender melhor o tema, planeje o texto estabelecendo conexões de ideias, verifique sua consistência por meio de uma leitura atenta e faça revisões antes da versão final.

Feita a correção e, posteriormente, dado o *feedback*, a Aluna 4 reescreveu o texto fazendo as correções necessárias.

**Diante desse cenário**, é válido destacar que a desigualdade social é um fator importante na questão. **Assim**, a má distribuição de renda se faz presente desde o Brasil Colônia, com as capitânicas hereditárias, em que grandes faixas de terras se concentravam nas mãos de poucos. Porém, a situação se agravou ainda mais no período da ditadura militar, com o lema “Primeiro crescer, depois distribuir”. **Desse modo**, é notável o desinteresse no bem-estar da sociedade brasileira, especialmente com os povos de áreas periféricas, que pagam altos impostos em alimentos cada vez mais caros, ganhado salários baixíssimos (ALUNA 4, 2022).

A reescrita do texto possibilitou que os itens apontados pudessem ser reorganizados de forma que a compreensão do todo textual pudesse ser melhor entendida. A aluna optou pela retirada de trechos que prejudicavam seu parágrafo, permitindo, assim, que a leitura acontecesse sem incoerências ou ambiguidades.

Passaremos agora para a análise de um parágrafo do primeiro simulado da Aluna 5. A estudante redigiu da seguinte maneira:



**Além disso**, a negligência do governo infelizmente contribuiu para que muitos morressem de desnutrição ~~em tanto sofrimento~~. Mesmo que projetos de lei tenham buscado atenuar esse problema, ainda faltou rigidez ~~em grande parte~~ (sic) para que essa situação tivesse ~~chegado ao fim precocemente~~ sem que houvesse tantas mortes. **Dessa forma**, a precisão (sic) para que atitudes do Ministério Público sejam tomadas, acabam se tornando ~~tudo~~ que a sociedade deseja (sic) (ALUNA 5, 2022).

O fragmento inicia-se com um conectivo sequencial “Além disso”. Esse elemento coesivo nos dá a ideia de continuidade, de adição de uma nova ideia, o que nos remete a pensar que esse seja um segundo parágrafo de desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo. Para fechar o raciocínio do tópico abordado, também é utilizado outro mecanismo de coesão no último período “dessa forma”, cumprindo uma das exigências da competência IV da grade de correção, a qual pede que haja elementos sequenciais intraparágrafos e interparágrafos em cada bloco textual.

Em relação à referenciação, percebemos a articulação de termos para se evitar repetições desnecessárias. Para retomar o problema abordado “mortes por desnutrição”, utilizou-se os termos “esse problema” e “essa situação”. Esse recurso de substituição, também conhecidos por reiteração, auxilia o aluno a desenvolver o texto evitando, ao máximo, a reutilização indevida de vocábulos, auxiliando, assim, na coesão textual.

Os elementos de reiteração nas redações são recursos utilizados para enfatizar e reforçar ideias ao longo do texto. Eles ajudam a manter a coerência e a coesão na escrita, permitindo que o leitor compreenda melhor o ponto de vista do autor e acompanhe o desenvolvimento do tema. Alguns exemplos comuns de elementos de reiteração são: palavras-chave, expressões de retomada, sinônimos e variações vocabulares, repetição de estruturas sintáticas, argumentos reiterativos (GERALDI, 2011).

Partindo para a coerência, percebemos momentos em que ela não foi bem elaborada, prejudicando, dessa forma, a clareza do que foi exposto. O primeiro ponto se encontra ao final do primeiro período com o trecho “com tanto sofrimento”, em que há um uso de uma expressão já subentendida em que as vítimas da desnutrição sofreram até a morte. Temos também incoerência na passagem em que se diz “faltou *rigidez em grande parte*”, sem deixar claro de que rigidez se está falando e qual grande parte é essa. Para que a coerência tivesse ocorrido, necessário seria que houvesse um complemento do fragmento, como: “faltou rigidez nas atitudes do Estado em grande parte de suas ações em relação à fome.” Por esse caminho, teríamos o entendimento mais amplo da ideia que nos foi apresentada. Além do mais, na parte escrita “*para que essa situação tivesse chegado ao fim precocemente*”, temos mais problema

na coerência no que tange à consistência do que foi disposto. Sabemos que a fome é um problema mundial e que afeta gravemente o Brasil desde seu passado colonial. Logo, dizer que a situação haveria chegado ao fim se alguma ação fosse tomada configura-se com uma incoerência, haja vista que, mesmo com medidas que diminuíssem esse árduo panorama, ainda assim milhares de indivíduos continuam enfrentando essa problemática.

Ao ter consciência do que foi disposto no texto com base na Linguística Textual, o autor ou leitor reconhece como os diferentes elementos estão interligados e contribuem para a clareza, coesão e coerência do texto. Isso inclui compreender a função dos termos-chave, identificar as estruturas sintáticas utilizadas, perceber as relações de referência e retomada, e reconhecer os recursos de reiteração, além de envolver a capacidade de interpretar corretamente as intenções do autor e a mensagem transmitida pelo texto. Isso inclui, ainda, entender os efeitos de sentido produzidos por escolhas linguísticas específicas, como a seleção de palavras, o uso de metáforas, a repetição de certos termos, entre outros recursos retóricos (MARCUSCHI, 2012; KOCH, 2020).

Por fim, temos, no último período do parágrafo, o vocábulo “tudo”, em uma tentativa de caracterizar que uma iniciativa do Estado em direção ao tema seja o único desejo populacional. Bem, pode-se dizer que, pensando somente nas pessoas que estão nesta situação, essa seria uma assertiva correta, no entanto, levando em consideração o que foi escrito, percebe-se que a integralidade desse desejo estendia-se a todo e qualquer cidadão, generalizando essa vontade. Além disso, pensando na forma culta da língua, esse trecho perde a característica do registro formal, soando um tanto coloquial para o gênero em questão.

A Aluna 5 realizou a reescrita do parágrafo e nos apresentou o mesmo parágrafo analisado anteriormente da seguinte maneira:

Além disso, a negligência do governo infelizmente contribuiu para que muitos morressem de desnutrição. Mesmo que projetos de lei tenham buscado atenuar esse problema, ainda faltou rigidez administrativa para que essa situação tivesse sido amenizada, sem que houvesse tantas mortes. Dessa forma, é oportuno destacar o descaso governamental e seu efeito na questão, mostrando a necessidade de que atitudes sejam tomadas (ALUNA 5, 2022).

Percebemos a assimilação dos apontamentos feitos nos *feedbacks* individuais nesta reescrita. A Aluna retirou termos conflitantes que causavam estranhamento na leitura, procurando articular melhor a organização dos períodos e das ideias dispostas no parágrafo, além de modificar quase que por completo alguns trechos, como no período de encerramento do parágrafo.

O próximo parágrafo foi feito pela Aluna 6, o qual é referente ao simulado sobre a fome.

**Nesse sentido**, a falta de responsabilidade do estado (sic) em ajudar as famílias (sic) mais pobres (sic) vem sendo um empecilho (sic) para a sociedade. A maioria da população brasileira está recebendo ajuda de programas como o Auxílio Brasil, Cartões (sic) alimentícios (sic), **mas** isso não está sendo o suficiente para as despesas (sic) de suas casas, (sic) **pois os preços** dos alimentos estão muito altos. **Desse modo**, é preciso que os preços diminuam e que todos tenham a mesma condição de comprar (ALUNA 6, 2022).

Esta aluna demonstrou muita dificuldade para confeccionar o texto, quase desistindo, por duas ocasiões, de terminá-lo. Podemos observar que há problemas relacionados com a língua portuguesa, especialmente com ortografia dos vocábulos. Porém, este não é o objeto de análise dos fragmentos, mesmo que faça parte da Linguística Textual apresentada por Marcuschi (2008) e Koch (2017).

Cumprindo requisitos da grade de correção em relação aos conectivos, podemos observar sua utilização no início do parágrafo “nesse sentido”, no decorrer da argumentação “mas”, “pois” e para fechar a discussão “desse modo”, sendo todos utilizados de forma coerente com o que foi escrito. Há, ainda no que se refere à coesão, um deslize ao repetir o termo “preços” muito próximo um do outro, o que não é visto com bons olhos pelos corretores da banca Enem.

A repetição excessiva de palavras nos textos pode ter alguns prejuízos, tanto na fluidez e na estética da escrita, quanto na comunicação efetiva da mensagem. Pode apresentar a impressão de monotonia e falta de variedade, redundância, pobreza vocabular, perda de clareza, e conseqüentemente, quebra na coesão e coerência (ITASIKI, 2023).

A coerência deste parágrafo foi perdida por uma informação que não corresponde à realidade. Ao afirmar que a maioria da população do país recebe auxílios governamentais, a aluna generaliza o dado, uma vez que, segundo o instituto Datafolha (2022), 23% dos brasileiros são assistidos por esses programas. Este é um equívoco comum entre os alunos, a generalização de informações.

A generalização de informações nas redações refere-se à prática de fazer afirmações abrangentes, que se aplicam a um grupo ou conceito de forma geral, sem considerar exceções, variações ou nuances. Embora a generalização seja comum em muitos tipos de escrita, é importante ter cuidado ao utilizá-la, especialmente em redações acadêmicas ou argumentativas, pois pode levar a conclusões simplistas, imprecisas ou injustas (POLITO, 2018).

Ao trabalhar com dados estatísticos nas aulas de redação, o objetivo principal é ajudar os alunos a compreenderem, analisarem e utilizarem essas informações de maneira eficaz para

fortalecer seus argumentos e enriquecer seus textos. Com a devida orientação e prática, os alunos poderão incorporar dados estatísticos de forma consistente e embasada em suas redações (GERALDI, 2011). Logo, é preciso, sempre que possível, trabalhar com dados estatísticos nas aulas, demonstrando a melhor forma de utilizá-los para evitar a trivialização das informações.

Vejamos como ficou a reescrita da Aluna 6 após o *feedback* individual:

Além disso, com o aumento dos alimentos e a falta de trabalho só faz (sic) com que a pobreza e a desigualdade social cresça (sic). De acordo com o (IBGE) (sic) mais de 12,5 milhõ-es (sic) de pessoas convivem com algum grau de insegurança alimentar, isso corresponde a 58,7% da população brasileira. **Ademais**, pode-se perceber como os casos aumentam no Brasil junto com o mapa da fome (ALUNA 6, 2022).

Mesmo com a correção e o *feedback*, que apontaram caminhos para a melhora da organização e do desenvolvimento do texto, a Aluna 6 preferiu escrever outra produção textual que, no entanto, também não foi bem desenvolvida. Além dos problemas de língua portuguesa que denotam também informalidade, temos a utilização de “ademais”, elemento coesivo aditivo de forma equivocada, uma vez que a aluna pretendia fazer o fechamento do texto, o qual necessitaria de um conector conclusivo, como “então”.

Referente à coerência, a aluna comete um deslize ao confundir 12,5 milhões com 125 milhões, que seria o dado correto da quantidade de pessoas em situação de insegurança alimentar, totalizando os 58,7% da população do país que ela menciona no texto. Realizamos outro encontro para tratarmos dos problemas encontrados nesta produção e propomos que a aluna a reescrevesse, entretanto ela preferiu não fazer a reescrita.

O parágrafo a seguir é da Aluna 7, que também é referente ao tema do simulado de número 1. Vejamos:

**Além disso**, o descaso do Estado interfere no revés. De acordo com dados do IBGE 2022, mais de 33 milhões de pessoas sofrem com a fome no país. A cada dia que se passa, é notório o aumento drástico dos preços de cada alimento básico. O salário mínimo atual dos brasileiros, (sic) não é o suficiente para conseguir (sic) sobreviver de forma digna e confortável. ~~A ação do governo está cada dia mais lamentável para o país~~”(ALUNA 7, 2022).

A produção desta aluna possui muitas falhas na coesão textual. O texto inicia-se com um elemento coesivo sequencial “além disso”, mas não traz outro conector ao longo do parágrafo, o que faz com que não se tenha um encadeamento fluido das ideias desenvolvidas. A impressão que se tem é a de que o trecho foi escrito de forma fragmentada, tratando de ideias soltas em cada período. Todas essas inadequações seriam resolvidas com a utilização de

operadores argumentativos no início dos períodos, conectando e auxiliando no encadeamento de cada período. Além disso, há a repetição de “cada dia”, “cada” e “cada dia” que podem por substituições por estarem muito próximas umas das outras.

Os operadores argumentativos são recursos linguísticos utilizados para estabelecer relações de conexão entre diferentes partes de um texto argumentativo. Eles desempenham um papel fundamental na organização e na estruturação dos argumentos, ajudando a indicar a relação lógica entre as ideias apresentadas. Esses operadores são usados para expressar diferentes tipos de relações, como adição, oposição, concessão, causa, consequência, entre outros (DONADEL; CHAVES, 2015).

No campo da referência, apesar de o texto não estar bem desenvolvido, ainda assim é possível compreender o que a estudante se propôs a dissertar. No entanto, ao trazer no tópico frasal que há um descaso estatal em relação à fome, a aluna traz a ideia de que não há ação em direção a este revés, o que contradiz o último período do texto quando é dito que a ação do governo é lastimável para o país. Para melhorar o trecho, a inclusão do vocábulo “falta” para caracterizar a ausência de iniciativa governamental daria mais coerência à asserção.

Na reescrita de seu texto, a Aluna 7 apresentou o mesmo parágrafo analisado anteriormente da seguinte maneira:

Além disso, o descaso do Estado interfere no revés. De acordo com dados do IBGE 2022, mais de 33 milhões de pessoas sofrem com a fome no país. Visto isso, mesmo com esse número preocupante, é notório o aumento drástico dos preços dos alimentos básicos nos mercados, o que é contraditório com o salário mínimo atual dos brasileiros, (sic) não é o suficiente para conseguir (sic) sobreviver de forma digna e confortável. Logo, a inatividade do governo se torna cada dia mais lamentável para o país (ALUNA7 2022).

Esta reescrita conseguiu ultrapassar os pontos mencionados anteriormente no *feedback*, trazendo uma nova roupagem para o parágrafo. Houve uma melhor articulação das ideias, sendo incluídos operadores argumentativos para que a coesão se fizesse presente na produção, dando melhor fluidez à leitura. Porém, a ausência do pronome relativo “que” quebrou a cadeia de coerência no penúltimo período do texto. No último, entretanto, houve a reelaboração do desvio cometido no simulado, deixando evidente a “inatividade do governo” em relação ao tema.

Analisaremos agora o último simulado com o tema “gravidez precoce” realizado por essas mesmas alunas, observando se houve ou não evolução nos quesitos em questão nesta parte das análises.

No texto da Aluna 4, sob a temática “gravidez precoce”, vejamos como ela apresenta o parágrafo selecionado para análise:

**De início**, a população tem responsabilidade na questão. A gestação precoce, além de gerar riscos à vida da mãe e da criança, faz com que a jovem perca momentos importantes da sua vida, já que a adolescência é o momento de poder investir em projetos pessoais e profissionais. Ao não observar o problema, ela (sic) abre caminho para que esse ato ocorra com frequência. **Então**, é preciso empenho social para melhorar esse revés (ALUNA 4, 2022).

Após passar por 2 simulados, participar de *feedbacks* individuais e realizar as reescritas, percebemos evolução nos aspectos relacionados à coesão no texto da aluna, principalmente na coesão referencial. O parágrafo foi iniciado e fechado com conectores de ordem sequencial, cumprindo obrigatoriedades da correção Enem, o que auxilia também na fluidez da leitura. Outra característica positiva na coesão é a não repetição de vocábulos, que permite também que a leitura transcorra facilmente.

Quando observamos o aspecto coerência, temos somente uma intercorrência. Ao pontuar que a população é uma propulsora da problemática em seu tópico frasal, a aluna tenta, a seguir, caracterizar de qual forma a sociedade colabora para o problema, dizendo que, por não se observar o empecilho, é deixado caminho aberto para que o entrave ocorra. Porém, ao tentar fazer a relação entre população e o infortúnio, é utilizado o pronome “ela”, que não consegue ligar diretamente a ação com o agente, fazendo com que a informação não fique clara para o leitor. Para sanar a dúvida, seria necessário a troca do pronome “ela” por um termo equivalente à população, como “sociedade”, trazendo clareza para o trecho.

Vejamos como ficou a reescrita desse mesmo parágrafo feito pela Aluna 4, após o *feedback* individual:

De início, a população tem responsabilidade na questão. A gestação precoce, além de gerar riscos à vida da mãe e da criança, faz com que a jovem perca momentos importantes da sua vida, já que a adolescência é o momento de poder investir em projetos pessoais e profissionais. Ao não observar o problema, a sociedade abre caminho para que esse ato ocorra com frequência. Então, é preciso empenho social para melhorar esse revés (ALUNA 4, 2022).

A aluna, por meio do *feedback*, percebeu a lacuna na coerência e fez a troca do termo conforme sugerido, propiciando que a coerência fosse estabelecida. Nota-se que agora o parágrafo apresenta ideias bem mais encadeadas, coesas e coerentes.

O próximo parágrafo pertence à Aluna 5, sendo referente ao último simulado sobre “gravidez precoce”. Vejamos:

**Além disso**, é oportuno destacar a falta que faz (sic) a educação sexual na vida de crianças e adolescentes e o seu efeito na questão. A ausência do diálogo (sic) sobre métodos contraceptivos, (sic) vem sendo um dos maiores motivos para que muitas meninas eng-ravidem (sic) ~~precocemente (sic) em grande parte (sic) os mesmos que praticam~~ o ato não fazem (sic) a menor ideia de como se prevenir. **Assim**, (sic) fazendo com que muitos deles adquiram doenças sexualmente transmissíveis (ALUNA 5, 2022).

A coesão sequencial foi estabelecida no primeiro e no último período do texto com os elementos coesivos “além disso” e “assim”. Em relação à coesão referencial, a aluna utiliza sinônimos para não repetir termos, como nos casos de “falta” por “ausência”, “educação sexual” por “métodos contraceptivos” e “os mesmo que praticam o ato” por “muitos deles”.

A coesão sequencial e a coesão referencial são elementos essenciais para garantir a clareza, a organização e a fluidez do texto. A coesão sequencial diz respeito à conexão e à organização das informações em uma sequência lógica dentro do texto. Envolve o uso de recursos linguísticos para indicar a progressão das ideias, estabelecer relações temporais e espaciais, além de proporcionar uma estrutura clara e fluente para o texto. São utilizados, nesse caso, advérbios de sequência, expressões de tempo e de lugar, além de conectores (KOCH; TRAVAGLIA, 2015).

Os mesmos autores citados anteriormente entendem a coesão referencial como o uso de pronomes, expressões ou palavras que fazem referência a elementos já mencionados anteriormente no texto. Esses recursos são utilizados para evitar repetições excessivas e criar uma ligação entre as diferentes partes do texto. Além dos pronomes, Itasiki (2023) sugere que se faça uso de advérbios de lugar e expressões referenciais como “o primeiro”, “o anterior” ou “o seguinte”.

A coerência foi perdida por não haver pontuação correta para demarcar a finalização e o início de outro período, assim como está no trecho tachado. Era preciso pontuar antes de “em grande parte” para que se entenda que o sujeito desta oração é “os mesmos que praticam o ato” e não “muitas meninas”, reestabelecendo, dessa forma, a coerência. Além disso, houve um truncamento de ideias ao se pontuar antes da conjunção “assim”. A tentativa foi de se fazer um fechamento de parágrafo, mas se dividiu o período anterior, causando, dessa forma, uma falha na estrutura sintática que atrapalha a leitura e o entendimento do texto.

Vejamos como ficou a reescrita no mesmo trecho da Aluna 5, após o *feedback* individualizado:

**Além disso**, é oportuno destacar a falta que a educação sexual faz na vida de crianças e adolescentes e o seu efeito na questão. A ausência do diálogo sobre métodos contraceptivos, (sic) vem sendo um dos maiores motivos para que muitas meninas engravidem precocemente. Em grande parte dos casos, os mesmo que praticam o ato não fazem ideia de como se prevenir, o que intensifica o aumento das gravidezes na adolescência. **Assim**, isso faz com que muitas meninas paralitem suas vidas por conta do bebê, além de poderem adquirir doenças sexualmente transmissíveis (ALUNA 5, 2022).

Todas as intercorrências foram corrigidas de acordo com o *feedback* proporcionado. Foram feitas adequações à norma culta da língua, como no trecho que estava anteriormente escrito “a falta que faz a educação” por “a falta que a educação faz” etc., e a adequação à pontuação, a qual possibilitou uma melhor fluidez na leitura e em sua compreensão como um todo.

O parágrafo a seguir é da Aluna 6, referente ao tema do simulado de número 3, que abordava a gravidez precoce. Vejamos como ela o redigiu:

**Desse modo**, a negligência do Estado em (sic) enxerga (sic) que a gravidez prejudica a vida dessas jovens, tanto na escola quanto no trabalho (sic) é inadmissível (sic). No artigo 1 da declaração (sic) universal (sic) dos direitos (sic) humanos (sic) diz (sic) que todos os cidadãos (sic) é iguais em dignidade (sic) e em direitos. **Dessa forma**, é preciso fornecer apoio total para essas meninas que ainda não estão preparadas para ser mães (ALUNA 6, 2022).

Os dois conectores sequenciais foram utilizados coerentemente, estabelecendo a relação de sentido correta com o que foi escrito. Apesar da informalidade e da falta de argumentação, a coerência foi mantida no texto. Um ponto a ser levantado seria o de que no início do parágrafo a aluna diz que “a gravidez prejudica a vida dessas jovens”, abrindo espaço para questionar se toda gravidez é prejudicial para as jovens, o que seria um equívoco. No entanto, no último período, ela deixa claro que é somente para as que “não estão preparadas para ser mães”, ato este que auxilia no processo de entendimento da leitura.

A reescrita do mesmo trecho foi realizada da seguinte maneira pela Aluna 6, após o *feedback* individual:

**Desse modo**, a negligência do Estado em não enxergar que a gravidez precoce prejudica a vida dessas jovens, tanto na escola quanto no trabalho, é inadmissível (sic). A (UNFPA) (sic) aponta que no Brasil 57% de jovens gestantes são menores de idade, o que é considerado uma ameaça à infância e a (sic) adolescência (sic). **Nesse sentido**, pode-se entender que só está (sic) aumentando os casos de gestações infantis no Brasil (ALUNA 6, 2022).

A aluna reescreveu o texto, modificando algumas partes, o que prejudicou, de certo modo, a coesão textual, ocorrendo a repetição das palavras “jovens” e “Brasil”. Em relação à



coerência, não houve intercorrências que pudessem afetar o entendimento do parágrafo. Mesmo que seja na reescrita, é possível que o aluno apresente erros repetidos e/ou novos erros (KOCH, 2017). O importante é que sejam ofertadas oportunidade de análises dos próprios erros e a tentativa de corrigi-los (KOCH; ELIAS, 2006).

O texto da Aluna 7, sob a temática “gravidez precoce” apresenta o seguinte parágrafo no desenvolvimento do assunto:

**Nesse contexto**, é válido destacar, antes de tudo, que a ausência acadêmica é uma peça-chave do problema. Segundo o filósofo Immanuel Kant, “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. **Diante disso**, a maioria dos casos deste revés, (sic) ocorre pela falta de conhecimento entre meninas menores de idade de como se proteger, precavendo uma gestação indesejada e precoce. **Assim**, enquanto o problema permanecer, o Brasil estará atrelado aos desafios relacionados a (sic) gravidez na adolescência (ALUNA 7, 2022).

A aluna utilizou bem os recursos coesivos, os quais estão em negrito, durante a periodização do parágrafo. Esse processo facilita a leitura e organiza as ideias a serem expostas. Percebemos a utilização de sinônimos como “gestação precoce” e “gravidez na adolescência” para evitar a repetição de vocábulos. A coerência foi mantida do início ao fim do parágrafo, mesmo assim, requisitamos que se realizasse a reescrita com outros apontamentos.

A reescrita do mesmo trecho foi realizada da seguinte maneira pela Aluna 7, após o *feedback* individual:

**Nesse contexto**, é válido destacar, antes de tudo, que a ausência de orientação paterna é uma peça-chave do problema. Segundo o filósofo Immanuel Kant, “o homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. **Diante disso**, a maioria dos casos deste revés ocorre pela falta de conhecimento entre meninas menores de idade de como se proteger, precavendo uma gestação indesejada e precoce. Isso ocorre, **pois** pais e responsáveis normalmente não interagem com seus filhos sobre tal assunto devido a muitos tabus que ainda existem na sociedade. **Assim**, enquanto o problema persistir, o Brasil estará atrelado aos desafios relacionados a (sic) gravidez na adolescência (ALUNA 7, 2022).

Esta foi a aluna que mais evoluiu durante todo o percurso do Curso de Produção Textual, e isso pode ser visto na reescrita de seu último simulado, em que, além de manter a coesão já estabelecida na redação original deste tema, ela progrediu na argumentação, não perdendo, em nenhum momento, a coerência.

Quanto mais se acrescenta ao texto, mais chances de se perder a coerência e também a coesão existem, o que não foi o caso desta aluna. Avões (2015) entende que é importante encontrar um equilíbrio ao acrescentar informações a um texto, pois um excesso de informações

pode comprometer a coerência e a coesão do texto. Ao adicionar informações excessivas e irrelevantes, há o risco de desviar-se do tema central do texto, as informações podem se tornar confusas e desconectadas, o texto pode se tornar prolixo, os leitores podem ter dificuldade em identificar as relações entre as ideias e em seguir o fluxo de pensamento do autor.

### 3.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO FINAL

O Questionário Final foi aplicado no último dia do nosso Curso de Produção Textual. Teve como objetivo oportunizar às alunas avaliarem todo o processo e as etapas cumpridas ao longo das aulas, da produção textual, dos *feedbacks* e das oportunidades de reescrita das três produções que realizaram durante esse período. Oportuniza-se com essa análise entender melhor as percepções das participantes e o modo como o Curso pode, ou não, ter contribuído com seu aprendizado, bem como avaliar o Curso enquanto Produto Educacional de nossa pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Para a Educação Básica.

Selecionaremos excertos do questionário, composto por 5 questões, respondido de forma manuscrita pelas 7 estudantes. Buscamos analisar a eficácia ou não do Curso de Produção Textual, assim como perceber fragilidades em nosso trabalho e pontos que podem ser melhorados em pesquisa futuras por este ou outro pesquisador. Vale lembrar que a ordem em que as alunas são enumeradas aqui segue o mesmo padrão do questionário inicial, assim como a forma como são nomeadas nas seções que compõem esta análise de dados.

A primeira questão proposta buscava saber das estudantes se as aulas e os *feedbacks* contribuíram de alguma forma para que compreendessem melhor a estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. A resposta foi por unanimidade positiva e escrita de modo genérico, sem pontuar exatamente o que aprenderam ou como houve contribuição.

Para análise, apresentaremos dois excertos que pontuaram a contribuição que o Curso de Produção Textual trouxe para as alunas. No primeiro (Figura 4), a Aluna 1 afirma que seu conhecimento era inexistente em relação aos textos dissertativos-argumentativos. Explicou que aprendeu a organizar as ideias e a apresentar uma tese adequadamente.

A Linguística Textual entende que a organização antecipada das ideias antes de produzir um texto é um aspecto fundamental para garantir a coesão e coerência textual. Ela busca compreender como os elementos linguísticos se organizam em um texto para transmitir uma mensagem eficazmente (MARCUSCHI, 2012). O que se percebeu ao longo das aulas é que as alunas se habituaram a redigir seus textos sem essa organização prévia e entendiam o texto

como uma “inspiração” ou “dom” destinado a poucos. Após as aulas e os *feedbacks*, foi notória essa ampliação de conhecimento e percebemos que as estudantes organizam até mesmo o próprio parágrafo.

Figura 4 - Resposta à questão 1, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual

1) A aulas contribuíram para você compreender a estrutura do texto dissertativo-argumentativo?  
Sim, antes dessas aulas eu não sabia nada sobre  
seu textos dissertativo-argumentativo. Aprendemos  
muito como organizar nossos pensamentos e qual  
melhor forma de defender uma tese

Fonte: Aluna 1 (2022).

Outro ponto também citado pela Aluna 1 (Figura 4) foi a contribuição do Curso de Produção Textual quanto ao seu conhecimento e habilidade para elaborar a tese inicial de textos dissertativos-argumentativos. Polito (2018), ao apresentar dicas para escrever uma redação nota 1.00 no Enem, entende a tese como imprescindível para esse tipo de texto. O autor explica que a tese representa a posição ou o ponto de vista do autor sobre determinado assunto e deve ser formulada de maneira clara, objetiva e assertiva.

Percebemos, em nossas aulas, que a maioria das estudantes não sabia da existência desse item. Apenas duas delas disseram conhecer, entretanto, afirmaram que não sabiam como utilizá-la adequadamente. Por ser um elemento fundamental em textos dissertativo-argumentativos, por orientar toda a argumentação e a estrutura do texto, consideramos como positivas as nossas aulas ao longo do Curso de Produção Textual quanto a esse quesito.

Ainda sobre essa mesma questão, a Aluna 4 (Figura 5) também deixou como resposta apontamentos de como o Curso de Produção Textual contribuiu para o seu aprendizado quanto à elaboração de textos dissertativo-argumentativos. Como podemos ver no excerto, ela utilizou o termo “perdida” para definir o nível de seus conhecimentos com relação a esse tipo textual. Disse ainda que no início das aulas não estava entendendo exatamente as explicações deste pesquisador, mas afirma que teve uma melhora significativa. Mesmo assim, a estudante ainda demonstra insegurança nas produções.

Figura 5 - Resposta à questão 1, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual

1) A aulas contribuíram para você compreender a estrutura do texto dissertativo-argumentativo?  
No começo das aulas eu estava bem perdida, não estava conseguindo raciocinar muito bem as explicações não. Ainda não estou 100% para me posicionarem bem sobre uma redação não.

Fonte: Aluna 4 (2022).

A Linguística Textual aborda a questão da insegurança na hora de produzir um texto considerando diversos aspectos. Embora seja uma área que se concentra principalmente na análise e compreensão dos textos, a LT reconhece que a produção textual também é um processo desafiador e complexo para muitas pessoas. Essa incerteza pode ter várias origens, como falta de confiança nas habilidades linguísticas, preocupação com a aceitação do texto pelos leitores, medo de cometer erros gramaticais ou de transmitir informações de forma inadequada (KOCH, 2004).

É importante ressaltar que a insegurança na escrita é uma experiência comum e que, com prática, persistência e suporte adequado, é possível desenvolver confiança e aprimorar as habilidades de produção textual. A LT oferece ferramentas e abordagens que podem auxiliar no processo de superação da insegurança e na melhoria da qualidade da escrita. Segundo Fávero e Koch (2011), de forma resumida, a superação da insegurança e da melhoria da qualidade da escrita podem ser direcionadas da seguinte maneira:

- a) Compreender que a escrita envolve etapas de planejamento, rascunho, revisão e edição. É um processo e não um produto;
- b) Conhecer o leitor ajuda a moldar o conteúdo do texto e pode aumentar a confiança na escrita. Deve-se saber para quem se escreve;
- c) Buscar *feedback* de pessoas confiáveis, como professores, colegas ou revisores, pode fornecer orientações construtivas para melhorar a escrita;
- d) Ler bastante, estudar a estrutura de diferentes tipos de texto, aprimorar as competências linguísticas, aumentar o vocabulário, conhecer melhor a gramática, manusear vários estilos textuais podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades;
- e) Aprender com os erros reconhecendo que fazem parte do processo de aprendizado e usá-los como oportunidades de crescimento pode ajudar a superar a insegurança.

A segunda questão do Questionário Final remete aos temas propostos nas três redações que produziram. Lembrando que foram, na sequência: 1) O histórico problema da fome para a

população brasileira, 2) A questão do aborto no Brasil, 3) A gravidez precoce em evidência na sociedade brasileira.”. Reforçamos que os temas foram selecionados de acordo com o desejo das próprias estudantes, que sugeriram tais temáticas ainda no Questionário Inicial.

Por unanimidade, as sete alunas afirmaram ter gostado das propostas de redação e que as ajudaram a refletir sobre questões relacionadas à sociedade brasileira. Trouxemos aqui cinco excertos que apontam como estas estudantes perceberam a influência dessas temáticas e suas correlações com o cotidiano.

[...] ajudou a estudar mais e ampliar nossa bagagem de leitura [...] (ALUNA 1, 2022)

[...] os temas tratados foram sobre problemas que estão presente (sic) no nosso dia a dia (ALUNA 3, 2022).

[...] foram temas fáceis de escrever [...] (ALUNA 4, 2022).

[...] todos conseguimos falar sobre o assunto, pois vivemos muito com conhecidos que passaram pela (sic) dificuldade abordadas [...] (ALUNA 5, 2022).

[...] os temas [...] não damos tanto importância como deveria [...] (ALUNA 7, 2022).

O primeiro ponto apontado pela Aluna 1 é que ela teve que ampliar a quantidade de leitura e não ficar apenas nos textos oferecidos na proposta. O segundo trata-se da presença dos temas no dia a dia das estudantes, como pontuam as Alunas 3 e 5, e o fato de não darem a devida importância para eles, de acordo com a Aluna 7. O terceiro ponto diz respeito à facilidade em escrever sobre o assunto. A Aluna 4 não deixou claro, mas entendemos que este se relaciona com o segundo item apontado aqui, fazendo-nos entender ser mais fácil escrever sobre o que conhecemos.

A Linguística Textual reconhece a importância de conhecer o tema do texto que produzimos como um fator relevante para a qualidade e eficácia da comunicação escrita. O conhecimento do tema permite ao autor abordá-lo de forma mais precisa, consistente e informada, contribuindo para a clareza e coerência do texto. Koch e Elias (2006) sugerem que o autor: a) realize uma pesquisa adequada sobre o tema em questão; b) tenha um bom entendimento dos conceitos, termos e principais aspectos relacionados ao tema em discussão; c) considere as características do público-alvo para direcionar a abordagem do tema e escolher os argumentos e exemplos mais adequados; d) seja capaz de avaliar a validade, a relevância e a confiabilidade das informações encontradas; e) e tenha uma visão crítica que contribua para uma abordagem fundamentada e argumentos embasados no texto.

A terceira questão do Questionário Final remete à capacidade ou não de as alunas conseguirem produzir um texto dissertativo-argumentativo depois das aulas do Curso de

Produção Textual. Trouxemos trechos pontuais das respostas dadas pelas estudantes de modo que fosse possível mensurar a eficiência ou não do Curso de Produção Textual. Vejamos:

Mais ou Menos [...] (ALUNA 1, 2022).  
Sim [...] (ALUNA 2, 2022).  
Melhor do que antes [...] tenho que aperfeiçoar [...] (ALUNA 3, 2022).  
[...] ainda não [...] (ALUNA 4, 2022).  
Sim, com dificuldade [...] (ALUNA 5, 2022).  
Sim [...] (ALUNA 6, 2022).  
Sim, mas preciso melhorar algumas partes [...] (ALUNA 7, 2022).

Nota-se, pelos excertos, que apenas duas alunas (Alunas 2 e 6) afirmaram veemente que conseguiriam produzir um texto dissertativo-argumentativo após participarem do Curso de Produção Textual. A maioria (Alunas 1, 3, 5 e 7) afirmou que houve evolução em seus conhecimentos e habilidades para com esse tipo de texto, mas se sentem inseguras e reconhecem que precisam aperfeiçoar e treinar mais. Apenas a Aluna 4 disse que não conseguiria produzir o texto apesar do Curso ter sido, segundo ela, “muito bom”.

A abordagem da Linguística Textual reconhece que a produção de um texto não é um ato isolado e instantâneo, mas sim uma atividade que requer planejamento, organização, revisão e refinamento ao longo do tempo. A produção de um texto envolve várias etapas, desde a concepção inicial até a versão final, e é considerada um processo dinâmico e iterativo (KOCH, 2017; 2020). Pensando nisso, podemos avaliar a aplicação do Curso de Produção Textual como positiva, já que as alunas afirmam que houve uma evolução considerável e entendem que é um processo que deve ser aprimorado aos poucos com a prática.

Questionamos, na quarta pergunta do Questionário Final, do que mais e do que menos gostaram ao longo das aulas do Curso de Produção Textual. Selecionamos trechos pontuais que indicam a opinião das participantes. Nenhuma das estudantes disse não ter gostado de algo no Curso, ao contrário disso, foram enfáticas em elencar itens que consideraram importantes nas aulas. Vejamos:

[...] trabalhamos as partes do texto e não todo de uma vez [...] (ALUNA 1, 2022).  
[...] eu consegui entender tudo que ele falava [...] (ALUNA 2, 2022).  
[...] deu atenção precisa para os alunos [...] (ALUNA 3, 2022).  
[...] a ajuda dele nas horas de dúvidas [...] (ALUNA 4, 2022).  
Eu gostei de tudo nas aulas [...] da chance de consertar o texto (ALUNA 5, 2022).  
Gostei de tudo, essas aulas foram dinâmica (sic) e excelentes [...] (ALUNA 6, 2022).  
[...] a ótima explicação do professor ao corrigir o texto [...] (ALUNA 7, 2022).

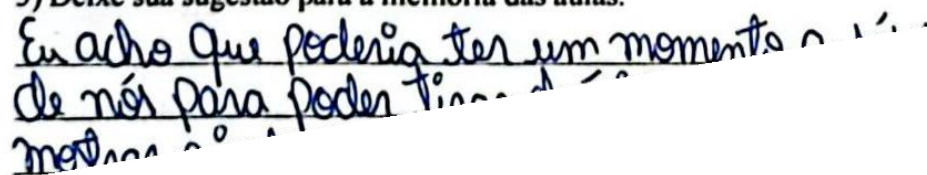
Podemos dividir os pontos positivos elencados pelas participantes em quatro, sendo eles: a) trabalhar as partes dos textos separadamente (Aluna 1), b) compreender as explicações

durante as aulas que eram mais dinâmicas (Alunas 2 e 6), c) a atenção dada individualmente a cada uma e o fato de sanar as dúvidas prontamente (Alunas 3 e 4), d) processo de *feedback* e reescrita (Alunas 5 e 7). Notamos que somente o primeiro item diz respeito à produção ou à estrutura do texto propriamente dito, o restante diz respeito à metodologia e ao uso das sugestões da Linguística Textual para se trabalhar o texto como um processo e não como um fim em si.

Ao considerar a elaboração de um texto como um processo, a LT enfatiza a importância de dedicar tempo e esforço para planejar, escrever, revisar e editar, a fim de alcançar um texto de maior qualidade. A visão processual permite uma abordagem mais reflexiva e aprimorada da produção textual (MARCUSCHI, 2008, 2012). Almeida (2011) e Avões (2015) consideram que a formação docente deve abranger preceitos da linguística para que o profissional seja capaz de trabalhar a produção textual como parte do cotidiano do aluno e não como uma “coisa” à parte. Além disso, Castro (2018) alerta que não deve ser uma capacidade a ser desenvolvida apenas por professores de Língua Portuguesa, mas pode e deve se estender por todas as disciplinas.

Nossa última questão do Questionário Final pediu para que as alunas sugerissem melhorias para o Curso de Produção Textual. Todas as alunas disseram não ter sugestões, pois consideram que as aulas foram muito boas, superando suas expectativas. Apenas a Aluna 4 (Figura 6) deixou-nos uma sugestão:

Figura 6 - Resposta à questão 5, de uma das participantes sobre o Curso de Produção Textual  
5) Deixe sua sugestão para a melhoria das aulas.



Eu acho que poderia ter um momento de nós para poder tirar dúvidas

Fonte: Aluna 6 (2022).

Apesar de terem sido feitos 6 momentos de *feedback* individual, a Aluna 6 ainda acredita que seriam necessários mais momentos assim. Sentimos, durante as aulas, a dificuldade da aluna em acompanhar as aulas devido à falta de conhecimento prévio acerca da produção textual. Notamos que sua maior dificuldade não era necessariamente em relação à estrutura do texto ou à temática que estava sendo escrita. Questões relacionadas à gramática, como concordância nominal e verbal, uso inadequado de conectores, e escrita de palavras simples do vocabulário de modo inadequado, sem acento, com letras minúsculas em nomes próprios. Além

disso, notamos em seus textos a dificuldade de iniciar adequadamente um parágrafo e vincular as ideias com o segundo.

A ortografia refere-se às convenções e regras de escrita que regem a forma como as palavras são grafadas, enquanto a gramática abrange os padrões e estruturas da língua que regulam a organização das palavras em frases e a construção de sentidos. E embora a Linguística Textual não se dedique diretamente ao estudo detalhado da ortografia e da gramática, esses elementos linguísticos, ainda assim, são considerados relevantes na análise e compreensão dos textos (MARCUSCH, 2012; ROCHA; SILVA, 2017; KOCH, 2020). Considera-se, então, esses aspectos linguísticos como parte integrante da produção textual, sendo, portanto, importantes de serem desenvolvidos pela Aluna 4 em maior intensidade que as demais.

Podemos inferir, assim, por meio das respostas das discentes, que o Curso de Produção Textual, que também é nosso Produto Educacional, foi bem recebido e avaliado positivamente, podendo, dessa forma, ser replicável em outras unidades escolares, com o intuito de contribuir para o processo de desenvolvimento da escrita de textos dissertativo-argumentativos e também para a promoção da cidadania.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de produção de texto é um tema amplamente estudado nas pesquisas acadêmicas, devido à relevância da escrita como uma prática fundamental na formação dos sujeitos. Dentro desse contexto, o objetivo principal deste estudo consistiu em investigar as razões que levam os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública, a enfrentarem dificuldades na produção de textos dissertativo-argumentativos, resultando em avaliações aquém ao esperado, como ocorre nas provas do Enem. Para atingir esse objetivo, realizamos uma revisão bibliográfica inicial com o intuito de explorar como a produção de texto e a linguística textual poderiam contribuir para a construção de textos dissertativo-argumentativos mais coerentes e eficazes.

Ao considerar a falta de efetividade no ensino de Produção Textual durante as aulas de Português no Ensino Médio e as baixas pontuações nas redações do Enem, foram elencadas as seguintes questões norteadoras para direcionar nossa pesquisa: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da escola em relação à produção de textos? De que forma essas limitações podem impactar o exercício da cidadania? Como podemos contribuir para a melhoria da formação textual na Educação Básica?

As respostas para esses questionamentos são complexas e plurais, porém conseguimos levantar alguns diagnósticos por meio do questionário inicial, o qual foi feito com perguntas abertas direcionadas desde as dificuldades em produzir textos dissertativos-argumentativos até os tipos de temas que gostariam de escrever.

Diante dessas questões, conduzimos nossa pesquisa com o objetivo de enfatizar a importância da escrita na formação social dos indivíduos. Acreditamos que é por meio dela e da leitura que podemos desenvolver cidadãos críticos, o que é indispensável para o pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, encontramos na Linguística Textual uma abordagem que pode auxiliar os alunos do Ensino Médio na produção de textos, tanto no ambiente escolar quanto em exames como o Enem e vestibulares, contribuindo para sua formação como cidadãos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

O foco central de nossa pesquisa foi aprofundar a investigação das causas subjacentes à produção de textos dissertativo-argumentativos pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública, que não alcançavam as avaliações esperadas pelas bancas examinadoras, como no caso do Enem. Como resposta a esse desafio, desenvolvemos um curso específico de Produção Textual, embasado nos princípios da Linguística Textual, com o objetivo de fornecer um recurso educacional que auxiliasse os alunos a aprimorar suas

habilidades de escrita e, conseqüentemente, contribuiu para seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e engajados.

Além disso, estabelecemos objetivos específicos para nossa pesquisa, que incluíram a identificação e investigação das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção de textos dissertativo-argumentativos, a aplicação de estratégias de ensino embasadas na Linguística Textual, a promoção do desenvolvimento da cidadania por meio da produção de textos e a criação de um conjunto de sequências didáticas como recurso educacional para enriquecer a aprendizagem dos participantes e fornecer orientações valiosas aos professores no contexto do ensino de Produção Textual.

Para atingir esses objetivos, adotamos uma abordagem de pesquisa exploratória, que envolveu uma revisão bibliográfica detalhada e a realização de um estudo de caso com coleta de dados por meio de questionários e observações criteriosas, buscando uma compreensão aprofundada das questões em estudo.

Por meio do questionário inicial, foi possível entender que as alunas participantes da pesquisa não detinham conhecimento suficiente sobre o texto dissertativo-argumentativo e se sentiam inseguras para produzi-lo, uma vez que a prática da escrita desse gênero era feita quase que exclusivamente nos simulados mensais escolares. Inferimos, portanto, a falta de *feedback* advindo dos professores sobre a composição dos alunos, o qual pode fazer com que os estudantes identifiquem suas falhas, sendo um dos fatores que levam ao conhecimento insuficiente e à insegurança em produzir esse gênero textual.

Em relação às aulas que compuseram o Curso de Produção Textual, que foi embasado nos apontamentos das alunas no questionário inicial, notamos que, em determinados conteúdos, como a paragrafação e a periodização, não havia conhecimento suficiente, por parte das alunas, sobre como estruturá-los, sendo observado que algumas delas escreviam, com regularidade, textos com 1 ou 2 parágrafos. Com a estruturação e explanação das aulas e aplicação de exercícios, conseguimos criar uma base que auxiliou o planejamento textual, a organização da estrutura do texto e a ordenação das ideias, o que, por conseguinte, melhorou a confiança das alunas no momento da produção, mesmo ainda ocorrendo desvios em diversos quesitos do gênero em questão.

Percebemos também que a aplicação dos simulados com temas que foram mencionados pelas discentes no questionário inicial e discutidos durante as aulas, proporcionou mais segurança no momento da escrita, tendo em vista que, a cada produção textual, havia evolução no desenvolvimento das habilidades interpretativas e de composição. Temáticas que dialogam

com a realidade dos alunos possibilitam que eles tragam seu conhecimento empírico, sua visão de mundo para as linhas do texto. Isso auxilia no processo de produção textual e na prática da cidadania, haja vista que, em se tratando do texto dissertativo-argumentativo, o aluno necessita propor uma intervenção social para o problema trazido pelo tema.

Para compreendermos como foi a aceitabilidade e o desenvolvimento das alunas durante todo percurso da pesquisa e de nosso Produto Educacional, aplicamos um questionário final que avaliou a eficácia do Curso de Produção Textual e também se há vulnerabilidades que possam ser sanadas. Por unanimidade, o curso foi avaliado positivamente, sendo apontado como fundamental para a melhora na escrita dos textos produzidos. As alunas mencionaram a importância do *feedback* e da reescrita dos textos e corroboramos essa importância, pois o desenvolvimento textual ocorreu gradativamente, sendo notado por quem mais precisa: as próprias estudantes.

A justificativa fundamental para a realização dessa pesquisa baseou-se na necessidade premente de expandir as práticas de ensino-aprendizagem voltadas à produção textual, com o intuito de desenvolver habilidades que permitissem uma composição mais eficaz de textos dissertativo-argumentativos. Além disso, buscamos promover melhorias significativas na compreensão de textos, estimulando o pensamento crítico dos alunos e fortalecendo sua capacidade de tomar decisões fundamentadas sobre questões sociais relevantes, com base em uma formação textual sólida e reflexiva.

Acreditamos que os fatores supracitados mostram a relevância de nossa pesquisa para a área de estudos linguísticos, por sua contribuição, mesmo que ainda em caráter inicial, relacionada ao texto dissertativo-argumentativo. Em especial, acreditamos que nosso estudo é ainda mais relevante para a Educação Básica, objeto de profundas análises, pesquisas e discussões de nosso importante Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica PPG-ENEB, pois traz caminhos e possibilidades, tanto a professores quanto a alunos, para o desenvolvimento das habilidades textuais, voltadas ao maior exame nacional de aferimento de conhecimento escolar e de ingresso em universidades públicas, e para o desenvolvimento e a promoção da cidadania por meio de temáticas relacionadas a problemáticas sociais.

Por fim, estamos cientes de que nossa pesquisa não esgota as discussões acerca do tema. Por isso, para se chegar a um processo de proficiência no ensino-aprendizagem da escrita de textos dissertativos-argumentativos, com o auxílio da Linguística Textual, para a promoção da cidadania, ainda são necessárias pesquisas práticas, tendo em vista que possuímos a base teórica, restando somente aplicá-la para o desenvolvimento dos educandos, estando eles mais

aptos a participarem da sociedade, como cidadãos conscientes, indivíduos dinâmicos e produtivos. Como sugestão para pesquisas futuras na área, acreditamos ser de extrema importância aprofundar as investigações relacionadas à avaliação da argumentação dentro deste gênero, criando-se metodologias específicas para o ensino, para a aprendizagem e para a análise das discussões nos parágrafos argumentativos do texto dissertativo-argumentativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. A. Ensinar Português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- ANTUNES, C. **Uma escola de excelente qualidade**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural, 2008.
- ARAÚJO, D. L. de; FERREIRA, E. C. A.; CARVALHO, A. S. **Língua e Literatura no Ensino Médio**: proposta didática. Campina Grande, PB: EDUFPG, 2017.
- AVÔES, P. M. **O Feedback dos Professores e o Envolvimento dos Alunos na Escola**: um estudo com alunos do 9º ano. Orientador: Carolina Carvalho. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2015.
- BALTHAZAR, R. **Datafolha: Auxílio Brasil alcança 23% da população, mas beneficiários criticam valor**. Data Folha, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/03/datafolha-auxilio-brasil-alcanca-23-da-populacao-mas-beneficiarios-criticam-valor.shtml>. Acesso em: 12/07/2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] p.279-326., 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70., 1ªed., 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. de. **Falar, Ler e Escrever em Sala de Aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **A Redação do Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília-DF: INEP/MEC, 2022.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A Redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: 23.12.1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (as condições de produção de textos escolares). **Trabalhos em Linguística Aplicada** - UNICAMP, Campinas, SP, v. 2, 1983, republicado em 2012.

BRONKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BULHÕES, L. P. L.; MENDONÇA, L. C. Português e Redação: imprecisão de duas disciplinas de uma disciplina só. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 166-174, set./dez. 2017.

CASTRO, M. M. C. **Por que escrever?**: uma discussão sobre o ensino da produção textual. *Letra Capital*, 2018.

CONTE, E. **La linguistica testuale**. Milano: Feltrinelli Economica, 1997.

COSTA, F. J. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas**: aplicações em administração. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **Individualização, Cidadania e Inclusão na Sociedade Contemporânea**: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018.

CRUZ, M. C. da. **A Produção Textual no Nível Médio**: uma análise das condições de produção. Orientadora: Marilurdes Zanini. 2005. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J., e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DONADEL, G. P.; CHAVES, A. S. Práticas de Ensino do Texto Dissertativo-Argumentativo: a preparação para a prova discursiva do Enem. **Philologus**, ano. 21, n. 61, supl. **Anais do VII SINEFIL**. Rio de Janeiro. CIFEFIL, p. 1086-1097, jan./abr. 2015.

FARAH, E. **Cidadania**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2001.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

GERALDI, J.W.; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e Ensinar com Textos de Alunos**. Coleção Aprender e Ensinar com Textos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, jan./jun. 2010.

GUIMARÃES, J. E. Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino de Língua Portuguesa em Timor Leste. **Linguagem em Foco**, v. 12, n. 1, p. 72-85, 2020.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

INAF/BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: resultados preliminares. 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

ITASIKI, F. **Oficina de Redação**: foco Enem. 1. ed. São Paulo: Editora Senac, 2023.

JESUS, C. A. de. **Reescrita**: para além da higienização. 1995. 116. f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1995.

KELLERMANN, M. J. R. Resenha do Livro o Texto na Sala de Aula. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). **O Ensino em Foco**. Caxias do Sul, RS, Brasil, agosto, 2009.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e Coerência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 18ªed., 2015.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 18 ed., 2015.

LEITE, L. C. M. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, p.18-23, 2011.

LOPES, S. A. X. **Relação Educação e Cidadania na Escola**. Orientador: Íris Maria Barbosa Alves. 2014. 30 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba. Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância, Itaporanga/PB, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2020.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística Textual: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINO, A. A Linguística Textual na Prática de Leitura e Interpretação de Texto em Língua Portuguesa. **Verbum**, n. 8, p. 64-79, maio 2015.

MELO NETO, A. J. S. **A Produção Textual em Linhas de Argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado**. Orientadora: Edilene Rocha Guimarães. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019.

MÉSZÁROS, I. **Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2000.

OLIVEIRA, M. I. S.; CABRAL, A. L. T. Política de Língua Portuguesa Para o Ensino de Redação no Nível Médio da Educação Brasileira: o texto argumentativo dos PCNs à redação do Enem. **Verbum**, v. 6, n. 2, p. 6-30, fev. 2017.

PADILHA, G. F.; SOUZA, F. **Leitura como Prática para a Formação da Cidadania**. UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Gabriela-Fagundes-Padilha.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERES, C.; STURM, I. O Texto Dissertativo Argumentativo no Ensino Médio. 2020. VII Congresso Internacional de Educação - **Revista FAPAS da Faculdade Palotina**, Santa Maria, RS, p. 1-11, maio, 2017.

POLITO, R. **Superdicas para escrever uma redação nota 1.000 no Enem**. São Paulo, Benvirá, 2018.



POSSENTI, S. Gramática e Política. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Ática**, p.39-45, 2011.

ROCHA, A. P. A instituição Escola na Sociedade Dividida em Classes: uma construção histórica. **Serviço Social em Revista**, Universidade Estadual de Londrina, v. 6, n. 2, 2022.

ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio/ago. 2017.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 27-42.

SANTOS, K. F. et al. **Da linguística a linguística textual: contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas**. *In*: ARAÚJO, A. C. G. (org.). *Experiências Em Educação: contribuições e saberes plurais*. Santo Ângelo: Metrics, 2021, p.125-141.

SANTOS, R. V. Abordagens do Processo de Ensino e Aprendizagem. **Integração**. Ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./maio 2005.

SEARA, I. R. Resenha de: Introdução à linguística textual de Ingedore Villaça Koch. **Revista Bakhtiniana**. São Paulo, SP, v. 11, n. 3, p. 225-232, set./dez. 2016.

SERAFINI, M.T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, C. T. M. **A Construção da Cidadania no Brasil: histórico, desafios e caminhos**. Análise do processo de construção e efetivação da cidadania no Brasil. Brasil Escola. Publ. 14 nov. 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/a-construcao-da-cidadania-no-brasil-historico-desafios-e-caminhos.htm>. Acesso: 14 jul. 2022.

SILVA, D. C. **Ensino de Leitura e Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental: na perspectiva do Letramento**. Orientador: Cleber Cezar da Silva. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) - Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, 2022.

SILVA, J. F. **Curso de direito constitucional positivo**. 30. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, L. F. **Leitura e Escrita: lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania**. Orientadora: Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração - Instituto de Educação: Lisboa, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento** [recurso eletrônico]. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017.

SOARES, N. M. **A Redação na Prova do Enem: uma análise dialógica do discurso**. Orientador: Marina Célia Mendonça. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

TEIXEIRA, M. A. C. Unidade Didática - Os Desafios da Escola pública paranaense na perspectiva do Professor PDE - Produções Didático-Pedagógicas. **Caderno PDE**, Londrina, PR, v. 2, p. 1-15, 2014.

VELLEI, C. Pesquisa Mostra Dificuldade de Estudante para Apresentar Soluções aos Problemas Propostos na Redação do Enem. **Guia do Estudante**, 2013. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/pesquisa-mostra-dificuldade-de-estudante-para-apresentar-solucoes-aos-problemas-propostos-na-redacao-do-enem/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

XIMENES, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Ediouro, 2000

YIN, R. K.; GRASSI, D. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Questionário Inicial

### QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ PROFESSOR: \_\_\_\_\_

AULA Nº: \_\_\_\_\_

1) Você domina a escrita do texto dissertativo-argumentativo?

---

---

---

---

2) Quantos textos dissertativos-argumentativo você produz semanalmente?

---

---

---

---

3) Quais são as suas dificuldades para produzir um texto dissertativo-argumentativo?

---

---

---

---

4) Quais as atividades que mais ajudam na hora da compreensão da proposta textual?

---

---

---

---

5) Quais temas você gostaria de dissertar e argumentar?

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Questionário Final

### QUESTIONÁRIO FINAL

NOME: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ PROFESSOR: \_\_\_\_\_

AULA Nº: \_\_\_\_\_

1) A aulas contribuíram para você compreender a estrutura do texto dissertativo-argumentativo?

---

---

---

---

2) Você gostou dos temas trabalhados nas propostas de redação? Ajudaram a refletir sobre questões da sociedade brasileira?

---

---

---

---

3) Depois de participar das aulas, você consegue desenvolver um texto dissertativo-argumentativo?

---

---

---

---

4) O que mais gostou nas aulas? E o que menos gostou?

---

---

---

---

5) Deixe sua sugestão para a melhoria das aulas.

---

---

---

---

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Participantes maiores de idade)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**”, do pesquisador responsável Kyvy Ferreira dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Após receber as informações e os esclarecimentos, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Coordenador da Pesquisa e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de negativa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador, Kyvy Ferreira dos Santos, celular: (64) 99304-8000 ou via endereço eletrônico kyvymhos@gmail.com. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos do ensino médio. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um conjunto de videoaulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

#### **Como você irá participar?**

Sua participação nessa pesquisa acontecerá em 3 etapas, primeiramente, respondendo a um questionário inicial sobre suas percepções e dificuldades com a produção textual. Em seguida, você participará de 10 encontros presenciais, em horário de aula, onde acontecerão orientações e atividades sobre esse tema e também serão elaboradas 3 redações. Em cada encontro, você receberá um retorno particular sobre suas atividades com o pesquisador responsável. Por fim, você responderá a um questionário final para expressar sua opinião sobre as atividades e resultados alcançados.

#### **Riscos e benefícios de sua participação:**

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Quanto aos riscos, esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, em relação à timidez, constrangimento, receio exposição de sua fala ou ainda desconforto ao participar de

alguma etapa. Como forma de minimizar estes riscos, garantiremos que todas as informações serão mantidas em sigilo, a identidade dos participantes não será revelada em momento algum da elaboração de reprodução de materiais. Além da liberdade para não responder a quaisquer questões, poderá retirar sua participação a qualquer momento sem ônus e pode ter acesso ao pesquisador responsável a qualquer momento para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada aos participantes a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possua profissionais capacitados.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro sob responsabilidade do pesquisador pelo prazo de 5 anos e posteriormente destruído.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, você tem direito a pleitear ressarcimento por todos os eventuais danos.


O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos os compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**” de forma livre e espontânea, me resguardando de retirar meu consentimento a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

Local

Data

  
Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

## APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (Participantes menores de idade)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**”, do pesquisador responsável Kyvy Ferreira dos Santos, sob a orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Após receber as informações e os esclarecimentos, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Coordenador da Pesquisa e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de negativa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador, Kyvy Ferreira dos Santos, celular: (64) 99304-8000 ou via endereço eletrônico [kyvymhos@gmail.com](mailto:kyvymhos@gmail.com). Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail [cep@ifgoiano.edu.br](mailto:cep@ifgoiano.edu.br) ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos do ensino médio. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um conjunto de videoaulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

#### **Como você irá participar?**

Sua participação nessa pesquisa acontecerá em 3 etapas, primeiramente, respondendo a um questionário inicial sobre suas percepções e dificuldades com a produção textual. Em seguida, você participará de 10 encontros presenciais, em horário de aula, onde acontecerão orientações e atividades sobre esse tema e também serão elaboradas 3 redações. Em cada encontro, você receberá um retorno particular sobre suas atividades com o pesquisador responsável. Por fim, você responderá a um questionário final para expressar sua opinião sobre as atividades e resultados alcançados.

#### **Riscos e benefícios de sua participação:**

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Quanto aos riscos, esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, em relação à timidez, constrangimento, receio exposição de sua fala ou ainda desconforto ao participar de

alguma etapa. Como forma de minimizar estes riscos, garantiremos que todas as informações serão mantidas em sigilo, a identidade dos participantes não será revelada em momento algum da elaboração de reprodução de materiais. Além da liberdade para não responder a quaisquer questões, poderá retirar sua participação a qualquer momento sem ônus e pode ter acesso ao pesquisador responsável a qualquer momento para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada aos participantes a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possua profissionais capacitados.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro sob responsabilidade do pesquisador pelo prazo de 5 anos e posteriormente destruído.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo e nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, você tem direito a pleitear ressarcimento por todos os eventuais danos.


O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos os compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania**” de forma livre e espontânea, me resguardando de retirar meu consentimento a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.

Local

Data

  
Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante



## APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Responsáveis por alunos menores de idade)

Prezado responsável,

O (a) aluno(a) sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania”**, do pesquisador responsável Kyvy Ferreira dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.

Após receber as informações e os esclarecimentos, caso autorize a participação dele (a) no estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Coordenador da Pesquisa e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de negativa, você e o aluno não serão penalizados (as) de forma alguma. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador, Kyvy Ferreira dos Santos, celular: (64) 99304-8000 ou via endereço eletrônico [kyvymhos@gmail.com](mailto:kyvymhos@gmail.com). Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (CEP/IF Goiano), pelo e-mail [cep@ifgoiano.edu.br](mailto:cep@ifgoiano.edu.br) ou nos telefones: (62) 3605 3600/ 9 9926-3661. Dentre as atribuições do CEP/IF Goiano destacam-se a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e o acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os horizontes do ensino-aprendizagem de produção textual, para auxiliar no desenvolvimento de habilidades no que tange à escrita de textos pelos alunos do ensino médio. Além disso, ela tem como objetivo elaborar um conjunto de videoaulas e atividades que proporcionem a ampliação do aprendizado dos participantes com relação à produção de texto, contemplando as principais dificuldades encontradas durante o contexto analisado, para servir de recurso pedagógico para professores e de subsídio para os alunos.

#### **Como o (a) aluno (a) irá participar?**

Sua participação nessa pesquisa acontecerá em 3 etapas, primeiramente, respondendo a um questionário inicial sobre suas percepções e dificuldades com a produção textual. Em seguida, participará de 10 encontros presenciais, em horário de aula, onde acontecerão orientações e atividades sobre esse tema e também serão elaboradas 3 redações. Em cada encontro, receberá um retorno particular sobre suas atividades com o pesquisador responsável. Por fim, responderá a um questionário final para expressar sua opinião sobre as atividades e resultados alcançados.

#### **Riscos e benefícios da participação:**

A pesquisa contribuirá para que os participantes adquiram maiores habilidades de produção textual, e como consequência, obtenham notas melhores em avaliações. Além disso, os mecanismos trabalhados podem gerar diminuição da desigualdade social, visto que colaboram para que os jovens atuem como cidadãos críticos e ativos diante de temáticas relevantes à sociedade. Ademais o produto educacional produzido ao final da pesquisa, também será compartilhado com os participantes e as instituições, o que por certo, vai gerar melhoria no processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes participantes quanto de futuros.

Quanto aos riscos, esta pesquisa apresenta riscos mínimos ao participante, em relação à timidez, constrangimento, receio exposição de sua fala ou ainda desconforto ao participar de alguma etapa. Como forma de minimizar estes riscos, garantiremos que todas as informações serão mantidas em sigilo, a identidade dos participantes não será revelada em momento algum da elaboração de reprodução de materiais. Além da liberdade para não responder a quaisquer questões, poderá retirar sua participação a qualquer momento sem ônus e pode ter acesso ao pesquisador responsável a qualquer momento para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os possíveis riscos serão prevenidos, entretanto, caso ocorra algum problema, será assegurada aos participantes a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Estes serão prontamente atendidos, caso seja necessário, e encaminhados pelo pesquisador para unidade de assistência adequado que possua profissionais capacitados.

Vale ressaltar que a participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e o participante tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você e o (a) aluno (a) não serão penalizados de nenhuma maneira caso decidam não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

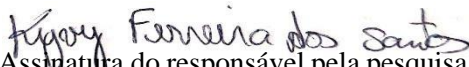
Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, o material será armazenado em local seguro sob responsabilidade do pesquisador pelo prazo de 5 anos e posteriormente destruído.

Para participar deste estudo vocês não terão nenhum custo e nem receberão qualquer vantagem financeira. Caso o participante sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, vocês tem direito a pleitear ressarcimento por todos os eventuais danos.

O pesquisador esclarece que serão respeitados todos os princípios éticos, quanto à pesquisa com seres humanos e seguidos todas as recomendações feitas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IF Goiano e assumidos os compromissos éticos necessários para a realização da presente pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_ autorizo a participação do (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada **“Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania”** de forma livre e espontânea, me resguardando de retirar minha autorização a qualquer momento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_.  
Local Data

  
Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

## APÊNDICE F - Termo de Compromisso



### Comitê de Ética em Pesquisa

#### TERMO DE COMPROMISSO

Declaro para os devidos fins que cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares na execução da pesquisa intitulada **“Produção de texto: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania”**. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Urutaí, 11 de abril de 2022.

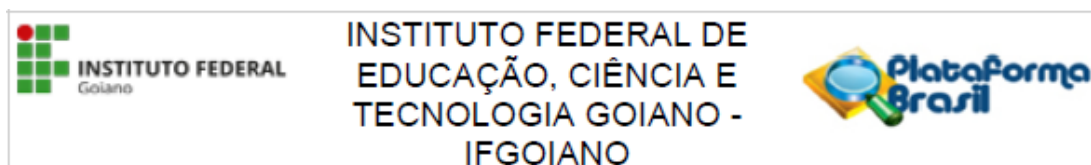
---

Kyvy Ferreira dos Santos  
Assinatura do pesquisador responsável

---

Cleber Cezar da Silva  
Assinatura do pesquisador participante

## ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRODUÇÃO DE TEXTO: a linguística textual como instrumento de promoção da cidadania

**Pesquisador:** KYVY FERREIRA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58411222.5.0000.0036

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.395.496

#### Apresentação do Projeto:

Relata-se: "O advento da tecnologia trouxe consigo inúmeros benefícios, propiciando evolução em diversas áreas como a da comunicação, a qual tomou-se dinâmica e instantânea. No entanto, ao lançar o olhar para o panorama do desenvolvimento das aptidões linguísticas, principalmente aquele relacionado à comunicação pela produção textual na Educação Básica, o que se percebe é um cenário precário e desafiador, uma vez que há uma deficiência basilar por parte dos estudantes em realizar a confecção de textos que serão avaliados nos vestibulares e no Enem. Desse modo, devido à instantaneidade e ao dinamismo das informações no ambiente virtual, esse processo de evolução tecnológica faz com que as aulas tradicionais se tornem enfadonhas, aumentando o déficit de leitura e, com isso, a involução da capacidade interpretativa.

Assim, faz-se necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas e aplicadas no ensino regular e propor novos caminhos para o ensino de produção textual, focando em práticas embasadas principalmente nos princípios da Linguística Textual para o auxílio dos alunos na busca da confecção de textos mais coesos e coerentes.

Esta investigação estabelece como prioridade identificar, analisar e propor uma intervenção aos principais desafios enfrentados por alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública do município de Morrinhos/GO, no que diz respeito à produção de textos dissertativo-argumentativos. Entendendo quais as principais limitações no processo da escrita textual, será

**Endereço:** Rua 88, n°280

**Bairro:** Setor Sul

**CEP:** 74.085-010

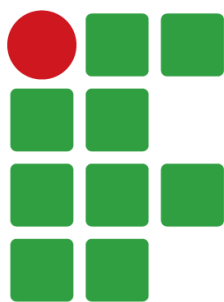
**UF:** GO

**Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3605-3600

**Fax:** (62)3605-3600

**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Goiano

---

Campus  
Urutaí